



03070
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA 2
DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Y
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

LA PIDGINIZACION Y LA DESPIDGINIZACION
EN ESTUDIANTES DE FRANCES:
EL EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS DE SIMPLIFICACION

276936

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A:
ALINA MARIA SIGNORET DORCASBERRO



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.



**" El hombre es absurdo por lo que busca
y grande por lo que encuentra"
Paul Valéry**

**A Albert, mi hermano,
por su amor y fuerza de vida**

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer a la Maestra Helena Da Silva Gomes por su asesoría y por su amistad, a lo largo de este camino de esfuerzo y creatividad que significó la elaboración de esta tesis.

Deseo agradecer también a la Maestra Marilyn Chasan, al Doctor Claude Poulet, al Maestro Roland Terborg, y a la Maestra Monique Vercamer, por la lectura de esta tesis y por sus valiosos comentarios que permitieron mejorar este trabajo.

Agradezco, por otra parte, a las Maestras María Eugenia Gómez de Mas y Monique Vercamer por ayudarme a consolidar la tipología de datos lingüísticos, y a la Maestra Marilyn Chasan y a la Doctora Phyllis M. Ryan que me permitieron afinar el cuestionario de actitudes.

Agradezco asimismo a mis Colegas del Departamento de Francés del CELE, a Cynthia Cortés Bernal, Régis Favière Bonnet, Martha Jimenez Martínez, Bertha López Escudero, Alicia Mendoza Navarro, y a Rebeca Navarro Bajar, por su gran ayuda en la recabación de los datos que fueron la materia prima de esta investigación.

Quisiera finalmente agradecer a Guillermina García Chávez, por su sonrisa y por su ayuda incondicional para efectuar los pasos administrativos necesarios para llevar a cabo el examen de grado

SINOPSIS

En esta tesis se analiza el por qué - a pesar de tener el mismo maestro, método, actividades, *input*, ambiente, etcétera -, ciertos alumnos principiantes de francés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, hacen evolucionar los elementos no-marcados típicos del inicio de la adquisición lingüística, mientras que otros no logran abandonar estos rasgos lingüísticos de omisión. En este estudio nuestra mirada se centra en las marcas flexionales del presente del indicativo del francés.

Se analiza y se discute esta interrogante con base en uno de los modelos del campo de la *Adquisición de una Segunda Lengua*, es decir, el Modelo de la Aculturación de Schumann (1978). De esta manera, para explicar el estancamiento lingüístico de ciertos alumnos, esta investigación se enfoca en uno de los factores que conlleva este modelo, se enfoca en el factor de *actitud*.

Se elaboró así un cuestionario de actitudes bajo el *Procedimiento de Rangos Sumarizados* de Likert (1932), y un instrumento de elicitación lingüística, de manera a recabar los datos que nos permitieron estudiar el efecto del factor psicológico de la *actitud* sobre el desempeño lingüístico de los principiantes de francés del CELE, respecto al presente del indicativo.

Se esperaba encontrar una correlación entre actitudes positivas y producción de rasgos lingüísticos marcados y, por otra parte, entre actitudes negativas y producción de rasgos lingüísticos no-marcados. Sin embargo, no se logró dicha correlación dado que tanto los alumnos de actitud positiva como los de actitud negativa, se caracterizaron por tener un mismo perfil lingüístico, el de un discurso esencialmente marcado por las flexiones del presente del indicativo. Se explica esta falta de correlación planteando que, entre otros factores, un entrenamiento lingüístico intensivo y una motivación instrumental, pudieron haber tenido un mayor impacto que las actitudes, sobre el desarrollo del interlenguaje en francés.

Empero, a pesar de no haber logrado los resultados esperados, esta investigación arroja varias aportaciones. Por un lado enriquece la discusión acerca del desarrollo del francés, al importar un modelo psicolingüístico anglosajón al campo de estudio del interlenguaje del francés. Por otro lado, este estudio rompe y amplía el paradigma de Schumann, al integrar en su Modelo de la Aculturación componentes cognoscitivos y pedagógicos. Finalmente, la aportación de este estudio consiste en el diseño de un instrumento de medición de actitudes hacia la cultura francesa, ideado específicamente para una población de universitarios mexicanos.

CAPITULO I: EL PROBLEMA	1.
I.1. DESCRIPCION DEL PROBLEMA	
I.2. DELIMITACIONES E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION	
I.2.A. POSIBLES CAUSAS DEL ESTANCAMIENTO DEL INTERLENGUAJE: el factor 'actitud'	
I.2.B. EL OBJETO DEL FACTOR 'ACTITUD': la cultura francesa	
I.2.C. EL ELEMENTO LINGUISTICO ESTUDIADO: las flexiones del presente del indicativo	
I.2.D. LAS HIPOTESIS	
I.3. CONTENIDOS DE LA TESIS	
I.4. ALCANCES DE ESTA INVESTIGACION	
CAPITULO II: EL FENOMENO LINGUISTICO	13.
II.1. DESCRIPCION DE LA MORFOLOGIA DEL PRESENTE DEL INDICATIVO DEL FRANCES	
II.1.A. ENFOQUE LINGUISTICO DE ESTA DESCRIPCION	
II.1.B. LA DESCRIPCION	
II.2. INTERPRETACION DE LOS ERRORES DE LOS ALUMNOS CON BASE EN LA NORMA DEL PRESENTE DEL INDICATIVO	
II.2.A. DESCRIPCION DEL CONTEXTO EN DONDE FUERON PRODUCIDOS LOS ERRORES	
II.2.B. INTERPRETACION DE LOS ERRORES	
CAPITULO III: EL FENOMENO PSICOLINGUISTICO	29.
III.1. EXPLICACION Y DEFINICION DE LOS CONCEPTOS DE PIDGINIZACION Y DE DESPIDGINIZACION	
III.1.A. LA PIDGINIZACION O EL PROCESO DE FORMACION DE LOS PIDGINS	
III.1.B. LOS PIDGINS	
III.1.C. LA DESPIDGINIZACION	
III.1.D. EL CONCEPTO DE PIDGINIZACION: ¿QUE DEFINICION ESCOGER?	
III.2. EL MODELO DE LA ACULTURACION	
III.2.A. OBJETIVOS	
III.2.B. DESCRIPCION DEL MODELO	
III.2.C. LOS FACTORES SOCIALES	
III.2.D. LOS FACTORES PSICOLOGICOS	
III.2.E. LOS APORTES DE MEISEL Y DE ANDERSEN AL MODELO DE LA ACULTURACION	
<i>III.2.E.a. Las simplificaciones restrictivas</i>	
<i>III.2.E.b. La nativización</i>	
<i>III.2.E.c. Las simplificaciones restrictivas y la nativización en el modelo de la aculturación</i>	
<i>III.2.E.d. La desnativización</i>	
<i>III.2.E.e. Las simplificaciones elaborativas</i>	
<i>III.2.E..f. La desnativización y las simplificaciones elaborativas en el modelo de la aculturación</i>	
CAPITULO IV: EL ESTUDIO	63.
IV.1. EL TIPO DE ESTUDIO	
IV.2. LA MUESTRA	
IV.3. LA POBLACION	
IV.4. EL CONTEXTO DE RECOLECCION DE DATOS	
IV.5. LOS INSTRUMENTOS DE MEDICION	
IV.5.A. EL INSTRUMENTO DE MEDICION DE ACTITUDES	
IV.5.A.a. <u>Justificación de la selección del procedimiento de los rangos sumariados de Likert</u>	

IV.5.A.b. Descripción teórica del procedimiento de LikertEl cuestionario piloto:

objetivos

El cuestionario piloto:

los componentes

El cuestionario piloto:

confiabilidad de sus reactivos

El cuestionario final:

su validez

IV.5.A.c. Descripción de los cuestionarios diseñados para esta investigaciónLos componentesConfiabilidad de los reactivosConfiabilidad generalLa validez

IV.5.B. EL INSTRUMENTO DE ELICITACION LINGUISTICA

IV.5.C. EL ANALISIS DE FRECUENCIA

CAPITULO V: LOS RESULTADOS _____ **95.****V.1. DATOS PSICOLOGICOS, DATOS LINGUISTICOS:****Resultados finales**

V.1.A. DATOS PSICOLOGICOS: El factor actitud

V.1.A.a. Procedimientos del sistema de calificaciónV.1.A.b. Distribución de las calificaciones de actitud de los alumnos

V.1.B. DATOS LINGUISTICOS: La frecuencia de las marcas de FC+SE y de SR

V.2. CORRELACION ENTRE LOS DATOS PSICOLOGICOS Y LOS DATOS LINGUISTICOS: Resultados finales

V.2.A. UN MISMO COMPORTAMIENTO LINGUISTICO DE LOS SUJETOS QUE NO SIGUEN LA TENDENCIA CENTRAL DE LA MUESTRA

V.2.B. COMPORTAMIENTO LINGUISTICO DE LOS SUJETOS QUE NO SIGUEN LA TENDENCIA CENTRAL DE LA MUESTRA

V.3. ANALISIS CUALITATIVO: Preferencia de los alumnos en cuanto al tipo de simplificaciones

V.3.A. PREFERENCIA EN CUANTO A LAS SIMPLIFICACIONES RESTRICTIVAS

V.3.B. PREFERENCIA EN CUANTO A LAS SIMPLIFICACIONES ELABORATIVAS

V.3.C. CONCLUSION ACERCA DEL ANALISIS CUALITATIVO

CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES _____ **112.****VI.1. DISCUSION ACERCA DE LOS DATOS PSICOLOGICOS****VI.2. DISCUSION ACERCA DE LOS DATOS LINGUISTICOS****VI.3. FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION****ANEXOS** _____ **126.****ANEXO 1: Indicadores y representaciones del concepto de Cultura Francesa de los alumnos principiantes del CELE-UNAM****ANEXO 2: Los reactivos****ANEXO 3: El cuestionario piloto****ANEXO 4: La t de Student de cada reactivo del cuestionario piloto****ANEXO 5: Confiabilidad general del cuestionario****ANEXO 6: El cuestionario final****ANEXO 7: El ejercicio de elicitación lingüística****ANEXO 8: Resultados finales****ANEXO 9: Ejercicios de elicitación lingüística de los alumnos****BIBLIOGRAFIA** _____ **224.**

CAPITULO I:

EL PROBLEMA

En este primer capítulo se describe el problema que generó esta investigación - es decir, el estancamiento del sistema flexional del presente del indicativo del francés debido al efecto del factor de actitudes negativas -, y se explicitan sus límites y las hipótesis que la sustentan. Por otra parte, se presentan las etapas que fueron necesarias para lograr este análisis, y se plantea la importancia que éste puede tener tanto para la investigación en psicolingüística y el campo de la *Adquisición de Segundas Lenguas*, como para la enseñanza de idiomas - para el maestro de lenguas extranjeras, el diseñador de materiales, y para el propio alumno.

I.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

A partir de mi experiencia como profesora de francés he observado que en los inicios del proceso pedagógico, los alumnos de primer nivel del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, desarrollan un interlenguaje con numerosas marcas de simplificación. Según la propuesta de Meisel (1980, 1983), estas marcas resultan del intento de los estudiantes de comunicarse exitosamente cuando aún disponen de una competencia lingüística poco desarrollada (véase el concepto de *simplificación restrictiva* (SR) en el capítulo III - III.2.E.a -). Con este fin, eliminan los rasgos que no manejan automáticamente y que entorpecerían la interacción. Sin embargo, cuidando sus propósitos comunicativos, el estudiante

no omite cualquier elemento; omite generalmente los elementos que no son indispensables para la comunicación.

Uno de estos elementos no indispensables son los elementos gramaticales redundantes; por ejemplo, dado que el modo, el tiempo y la persona denotados por la flexión de los verbos (Galisson y Coste, 1976), pueden estar expresados por una categoría lexical de la frase (por el sujeto, los adverbios de tiempo, etcétera), el estudiante omite a menudo las desinencias del sistema verbal del francés. Por desinencias o flexión, se entienden los morfemas gramaticales que determinan al verbo y que son variables. Estos se oponen a los morfemas lexicales - y/o a las raíces o radicales -, que son los que constituyen la base léxica del verbo (Beristain, 1985). Como resultado de este proceso de omisión, los siguientes enunciados son típicos del principiante de francés:

- 1- mes parents ne pas rich (en lugar de "parents ne *sont* pas riches")
- 2- il *étudi* les sciences politiques (en lugar de "il *étudie*")
- 3- je t' *écrire* cette lettre (en lugar de "je t' *écris*")
- 4- mon père *aver* 43 ans (en lugar de "mon père *a*")
- 5- J' *attente* ta réponse (en lugar de "j' *attends*")
- 6- je ne *se* rien du France (en lugar de "je ne *sais* rien")
- 7- elles *van* à l'école (en lugar de "elles *vont*")

Conforme avanza el semestre, la mayoría de los alumnos desarrollan estos rasgos lingüísticos hacia la norma del francés. Paulatinamente abandonan las marcas de omisión que les sirvieron para comunicarse, y producen otro tipo de simplificaciones que reflejan un mecanismo de elaboración de hipótesis y de construcción de reglas. A este otro tipo de simplificaciones, Meisel las llama *simplificaciones elaborativas* (SE), y considera que caracterizan las etapas

intermedias y tardías del desarrollo del interlenguaje (en el capítulo III - III.2.E.e -, se retoma con detalle este concepto).

Las *simplificaciones elaborativas* muestran que la construcción de las reglas de una lengua extranjera (LE) es un proceso gradual, es un proceso en el cual el estudiante construye diferentes versiones de una misma regla; al inicio construye versiones muy simplificadas y posteriormente puede estas interpretaciones hasta acercarse a las reglas de la lengua meta. En esta segunda etapa, el mecanismo de simplificación no consiste entonces en eliminar la información lingüística que no es manejada con destreza, sino en proceder paso a paso para formar las reglas de LE.

Para llevar a cabo este proceso paulatino, los estudiantes elaboran hipótesis a partir del *input* que reciben, las verifican y, al confirmar que se parecen a la norma del francés, las integran a su interlenguaje. Cuando manejan suficientemente las versiones hipotéticas que construyeron, vuelven a poner en práctica el proceso de elaboración, verificación y confirmación de hipótesis para hacerlas progresar nuevamente hacia la lengua extranjera. De esta manera, la definición del *proceso de adquisición* que se propone en este trabajo se sitúa en el marco del cognoscitivismo, es "el proceso de inferencia que lleva a cabo el alumno a partir del *input* al cual está expuesto"(Andersen, 1983: 7,15). Los siguientes enunciados incluyen ejemplos de este segundo tipo de simplificaciones, de las simplificaciones elaborativas:

- 8- je *va* au cinéma (en lugar de "je vais")
- 9- je *suis* beaucoup amies (en lugar de "j'*ai* beaucoup d'amies")
- 10- je te décr*iv*e ma famille (en lugar de "je te décris ma famille")
- 11- je stud*ie*t français (en lugar de "étudie")

12- je crois que je suis tré amoussat (en lugar de "crois")

13- nous *somms* mexicains (en lugar de "*sommes*")

He observado que algunos alumnos no logran hacer progresar las marcas de omisión que aparecen al inicio del proceso de adquisición, estas marcas permanecen en su sistema lingüístico a pesar de recibir el mismo *input* y de encontrarse en el mismo entorno pedagógico que los estudiantes que hacen evolucionar con flexibilidad su interlenguaje hacia la norma del francés.

El hecho de haber recabado los trece enunciados presentados anteriormente en el mismo momento, en un estudio piloto que se realizó a finales del semestre 1996-1, confirma este fenómeno de estancamiento en el desarrollo del interlenguaje. De esta forma, el problema que me interesa analizar en este trabajo es por qué - a pesar de tener el mismo maestro, método, actividades, *input*, ambiente, etcétera - ciertos alumnos hacen evolucionar las marcas de omisión de su interlenguaje inicial, mientras que otros se resisten a abandonar estos elementos.

I.2. DELIMITACIONES E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION

I.2.A. POSIBLES CAUSAS DEL ESTANCAMIENTO DEL INTERLENGUAJE:

el factor 'actitud'

En el campo de *La Adquisición de Segundas Lenguas* los autores han dado distintas explicaciones a esta diferencia de evolución que se observa entre los alumnos de lenguas extranjeras; proponen que se puede deber a su aptitud lingüística (Carroll, 1981); a sus estrategias de aprendizaje y de comunicación (Faerch y Kasper, 1983; Ellis, 1985), a su personalidad (Dulay *et al*, 1982) y a su motivación (Gardner y Lambert, 1972; Giles y Byrne, 1982); proponen también que esta progresión desigual puede ser causada por las actitudes que presentan los estudiantes (Schumann, 1978a).

Dentro de estas diferentes variables, he observado que las representaciones y las reacciones emotivas negativas que muestran los alumnos frente a la cultura francesa parecen afectar notablemente su rendimiento lingüístico. Por ello, sin descartar el posible efecto que puedan tener los otros factores arriba mencionados, este trabajo se centra específicamente en el estudio de la relación entre la variable de *actitud* y el *desarrollo del interlenguaje*.

Whittaker (1995: 242-245) reporta que la mayoría de los investigadores en psicología consideran que las actitudes tienen tres componentes: *el componente cognoscitivo*, es decir, "un conjunto de categorías que los seres humanos utilizan para dar nombre a todos los estímulos. Las categorías definen el conjunto de características que debe poseer un objeto para pertenecer a alguna de esas categorías; por ejemplo, tenemos una categoría 'oriental', cuyos componentes fundamentales son ojos oblicuos, estatura corta y piel amarilla"; *el componente afectivo* y/o "la respuesta afectiva o emotiva que va asociada con una categoría cognoscitiva a un objeto de la actitud"; *el componente conductual*, o "el acto o la conducta a la que se dedicará un individuo en presencia de ciertos estímulos". La definición de Triandis (1971) da testimonio de estos tres componentes, según él, una actitud es "una *idea* cargada de *emoción*, que permite una clase de *acciones* ante cierta clase de situaciones sociales"(en Whittaker, 1995: 240).

Este estudio se centra esencialmente en el componente afectivo de las actitudes que es, según ciertos investigadores como Fishbein (1965 en Whittaker), el elemento de mayor importancia de la *actitud*. Dado esta delimitación, para los fines de esta investigación se utiliza

una definición que resalta el aspecto afectivo de este constructo, y por *actitud* se entiende "una reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracto o concreto denotado"(Bruvold, 1970 en Whittaker y Whittaker, 1989: 391).

1.2.B. EL OBJETO DEL FACTOR 'ACTITUD': la cultura francesa

El alumno puede desarrollar actitudes frente a componentes externos al salón de clase - por ejemplo, frente a la comunidad extranjera -, o internos a él - frente a la situación de aprendizaje, al maestro, al método y al contenido de éste. Estas actitudes se gestan fuera del salón de clase - p.e. con la influencia del entorno social, de los acontecimientos internacionales, de la información presentada en los medios - o pueden ser endógenas a él - pueden ser producto de las actitudes del profesor, del contenido del método, etcétera. De esta forma, el escenario pedagógico fortalece, debilita o crea nuevas actitudes.

Cada uno de estos objetos de la actitud influyen indudablemente en el desarrollo del interlenguaje; sin embargo, como ya fue mencionado, dado que la observación que motivó esta investigación fue que las representaciones y las reacciones emotivas negativas que muestran los alumnos frente a la comunidad francesa parecen afectar su rendimiento lingüístico, este trabajo estudia específicamente las actitudes hacia la *cultura francesa*.

Por otro lado, se observa que la didáctica del francés de finales del siglo XX se enfoca a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y, para ello, les exige lograr cierto conocimiento respecto a la cultura francesa (véase, en Porcher (1993), los objetivos de la unidad A5 del DELF 2e degré, el examen ideado y reconocido por la Secretaría de la Educación

Nacional Francesa). Por ello, gran parte de los contenidos de los métodos están enfocados hacia esa adquisición [véase los métodos de Tempo (Bérard *et al.*, 1996), Panorama (Girardet y Cridlig, 1996) y Café Crème (Kaneman-Pougatch *et al.*, 1997)]. Dado las características de estos programas de estudio, dado que resaltan el aspecto cultural de este idioma extranjero, el desarrollo de la competencia comunicativa - lingüística, cultural, etcétera - se verá particularmente afectada si las actitudes de los alumnos frente a la cultura francesa son negativas. Es importante, por ende, estudiar esta relación y reflexionar acerca de la manera de manejarla óptimamente.

El concepto de *cultura* se entiende aquí en un sentido antropológico; desde una de las definiciones clásicas de la antropología, desde la definición de Tylor (1871), se entiende "aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de una sociedad"(en Kahn, 1975: 29). Por otro lado, a pesar de reconocer la importancia y la riqueza de los diferentes países francófonos para la enseñanza del francés, en el mismo sentido que los principales objetivos del Departamento de Francés del CELE, por *cultura francesa* se denota aquí a la cultura de Francia.

I.2.C. EL ELEMENTO LINGÜÍSTICO ESTUDIADO: las flexiones del presente del indicativo

Prosiguiendo la delimitación del problema, a pesar de que las marcas de omisión del interlenguaje temprano son variadas y pertenecen a diferentes niveles lingüísticos (véase los ejemplos del cuadro 3.2), este trabajo examina el nivel morfológico y estudia únicamente la

eliminación o la evolución de las flexiones del presente del indicativo del sistema verbal del francés.

El interés por este elemento lingüístico del sistema verbal estriba en el hecho de que es una de las marcas que nos permite observar con claridad el estancamiento de las simplificaciones restrictivas o la transformación de éstas en simplificaciones elaborativas, dado que "este rasgo de la gramática parece ser particularmente sensible al desarrollo"(Schumann, 1982: 341).

Asimismo, el interés por el presente del indicativo del francés se justifica porque es un elemento lingüístico indispensable para aquél que pretende desarrollar una competencia comunicativa en esta lengua meta. Dicha importancia se debe a razones semánticas y morfológicas. En efecto, debido a su gran espectro semántico, es el tiempo verbal más usado en este idioma (Bérard y Lavenne, 1991).

Morfológicamente, es indispensable ya que constituye el soporte para la conjugación de otros tiempos verbales como el imperativo, el participio presente, el copretérito y el subjuntivo (Jaussaud, 1986).

Finalmente, el interés por esta regla lingüística proviene del hecho de que es un elemento lingüístico central para los alumnos principiantes de este idioma; en efecto, durante los cursos básicos éstos ocupan gran parte de su tiempo y de su esfuerzo cognitivo para desarrollarlo, con el fin de poder llevar a cabo uno de los principales objetivos sociolingüísticos y pragmáticos de este

nivel, es decir, la realización del acto de habla de "presentarse e identificarse" [véase diferentes materiales pedagógicos como Tempo (Bérard *et al* , 1996); Panorama (Girardet y Cridlig, 1996); Café Crème (Kaneman-Pougatch *et al*, 1997); y el documento de los objetivos del Departamento de Francés del CELE (Diaz de León, *et al* (1995)].

I.2.D. LAS HIPOTESIS

Retomando los propósitos y las delimitaciones expuestos hasta este momento, se puede plantear que las hipótesis de trabajo de esta investigación son las siguientes:

Hipótesis 1

A mayor calificación de actitudes negativas hacia la cultura de los franceses, el alumno principiante de francés utilizará mayoritariamente la estrategia de la simplificación restrictiva y, en su interlenguaje, habrá más rasgos no-marcados por la morfología del presente del indicativo que rasgos marcados.

Hipótesis 2

A mayor calificación de actitudes positivas hacia la cultura de los franceses, utilizará mayoritariamente la estrategia de la simplificación elaborativa y, en su interlenguaje del francés, habrá más rasgos marcados por la morfología del presente del indicativo que rasgos no-marcados.

I.3. CONTENIDOS DE LA TESIS

- ◆ En el siguiente capítulo - en el **capítulo II** -, se describe el sistema morfológico del presente del indicativo y se explica en términos lingüísticos los procesos de simplificación que efectúa el alumno de primer nivel
- ◆ En el **capítulo III**, se da una explicación psicolingüística a estos fenómenos de simplificación.
- ◆ En el **capítulo IV**, se describe el tipo de estudio de esta investigación así como la muestra, la población, y el contexto de recolección de datos. Por otra parte, se presenta el cuestionario que se diseñó para medir las actitudes de los sujetos, y la prueba de elicitación que se utilizó para recabar los datos lingüísticos que reflejan los dos fenómenos de simplificación arriba citados
- ◆ En el **capítulo V**, se analizan los datos y los resultados de la investigación.

- ◆ Finalmente, en el **capítulo VI**, se discute esta información y se reflexiona acerca de las posibles futuras investigaciones.

I.4. ALCANCES DE ESTA INVESTIGACION

Este trabajo busca entender el desarrollo del interlenguaje en francés, específicamente conocer los inicios de la progresión natural de la morfología verbal antes mencionada. Pero esta investigación no sólo permite comprender el desarrollo del interlenguaje desde una perspectiva lingüística, sino también como un proceso psicolingüístico en donde intervienen múltiples factores entre las cuales destacan las actitudes.

Se espera que los datos generados por esta investigación puedan además alimentar la discusión sobre los universales del lenguaje y la adquisición de una lengua extranjera, y sobre el fenómeno del estancamiento lingüístico o de la persistencia de las omisiones antes citadas. En esta tesis no se emplea el concepto de *fossilización* propuesto por Selinker (1974: 36) - es decir, el concepto que denota "los elementos lingüísticos, las reglas, y los subsistemas que el hablante de una lengua materna particular tiende a conservar en el interlenguaje de determinada lengua meta, independientemente de la edad del alumno o de la cantidad de explicación o de instrucción que recibe de esa lengua extranjera" - dado que este trabajo, al no ser longitudinal, no tiene la pretensión de observar si estos bloqueos lingüísticos son, o no, duraderos o permanentes.

Este trabajo puede también enriquecer los campos de la sociolingüística y de la pragmática, al participar en la discusión acerca de los códigos simplificados, de las causas que provocan su estancación, y de la importancia de reflexionar sobre el cómo promover su evolución

de manera a que sus usuarios puedan efectuar actos pragmáticos variados y complejos en una diversidad de géneros discursivos y de registros; para que puedan desarrollar un instrumento de comunicación y de acción que les permita lograr el reconocimiento, la inserción y la movilidad en el tejido social de determinada comunidad o país extranjero.

Por otro lado, este trabajo puede enriquecer la didáctica del francés al proporcionar ciertos datos acerca de las variables sociopsicológicas que participan en el escenario pedagógico. Este conocimiento podría ser útil para el diseñador de materiales - le ayudaría por ejemplo a diseñar actividades que propicien el desarrollo de actitudes positivas -, y para la práctica docente del profesor - le ayudaría a entender estas variables durante su labor profesional y a manejar óptimamente el fenómeno del error.

Por último, esta investigación puede beneficiar al propio alumno principiante de francés. En efecto, se ha observado que en los primeros niveles de francés del CELE aproximadamente un 20% reprueba y otro 20% deserta (estos datos provienen del Informe del semestre 1996-2 de la Sección Escolar de dicha institución) y que, por ser un idioma de alta demanda, estos alumnos encuentran ciertos obstáculos para reinscribirse y cursar este idioma; como consta en las actas del Consejo Asesor del CELE, deberán esperar un semestre y serán los últimos en ser considerados. Pensando que el fracaso de algunos de estos estudiantes puede deberse a sus actitudes negativas, se podría rescatar parte de esta población al cuidar el aspecto sociopsicológico de la enseñanza del francés.

En suma, esta investigación puede proporcionar datos relevantes para diferentes campos de discusión, tanto para campos teóricos como prácticos, para la *Didáctica de las Lenguas*, para diferentes áreas de la *Lingüística Aplicada*, y para el campo de *La Adquisición de una Segunda Lengua*.

CAPITULO II:

EL FENOMENO LINGUISTICO

Con el afán de entender los mecanismos lingüísticos que lleva a cabo el alumno principiante de francés cuando produce los enunciados arriba mencionados, en este capítulo se ofrece una descripción del presente del indicativo y de la lógica de su sistema morfológico. Por el tipo de fenómeno lingüístico que se pretende analizar y explicar en esta investigación - es decir, las diferentes simplificaciones que produce el estudiante en cuanto a *los morfemas gramaticales* del presente del indicativo -, esta descripción se limita a describir el funcionamiento *flexional* de este tiempo verbal e, intencionalmente, omite las regularidades y las irregularidades que ocurren en las raíces de los verbos en el momento de ser conjugados. En un segundo momento de este capítulo, se interpretan los errores de los alumnos con la ayuda de esta descripción.

II.1. DESCRIPCION DE LA MORFOLOGIA DEL PRESENTE DEL INDICATIVO DEL FRANCES

II.1.A. ENFOQUE LINGUISTICO DE ESTA DESCRIPCION

Dado que el interés esencial de esta investigación no es tratar los datos lingüísticos en forma cualitativa - y/o explicarlos semánticamente, pragmáticamente o discursivamente, y analizarlos para detectar con sistematicidad la evolución de las reglas de transformación que lleva a cabo el alumno para construir el sistema del presente del indicativo -, sino que es tratarlos y procesarlos de manera cuantitativa - en un estudio de frecuencias en donde se trata de definir el número de marcas flexionales utilizadas u omitidas por los estudiantes -, se consideró suficiente describir el fenómeno morfológico que nos interesa desde una perspectiva tradicional, en donde el

morfema es considerado como un constituyente formal, gramatical. Como base de esta descripción lingüística se tomó en cuenta una de las gramáticas tradicionales más renombradas del francés, es decir, la gramática de Grévisse (1975).

Como toda gramática tradicional, la gramática de Grévisse tiene la desventaja de limitarse al análisis de la variante escrita y culta. Dado que en este trabajo se piensa recabar datos lingüísticos de la variante estándar, se consideró además la gramática estructural y pedagógica de Bérard y Lavenne (1991) por ofrecer una descripción de este registro. Por otro lado, por no enfocar en lo esencial esta investigación en un estudio cualitativo, se omiten en cambio las descripciones de ciertas gramáticas generativas-transformacionales como la de Dubois (1967), Gross (1968), Picabia (1975), y otras que resaltan el nivel semántico, discursivo y pragmático del francés como la de Charaudeau (1992).

II.1.B. LA DESCRIPCION

El francés conlleva aproximadamente 8000 verbos según Bérard y Lavenne (1991), 9600 si se toman en cuenta los verbos poco usuales, según Séguin (1989). Con base en la taxonomía tradicional éstos se clasifican en tres grupos en función de la terminación que presentan al infinitivo; cada uno de estos grupos tiene una conjugación particular al presente del indicativo. Los verbos que terminan en *-er* conforman el primer grupo, determinados verbos en *-ir* el segundo, y otros verbos en *-ir*, en *-re* y en *-oir* constituyen el tercero.

El primer grupo muestra una gran sistematicidad en su conjugación. Esta regularidad concierne a la mayoría de los verbos del francés dado que más o menos un 96% de ellos

pertenecen a este conjunto. Es con base en estas reglas que se desarrolla gran parte de los nuevos verbos de este idioma; Grévisse menciona en efecto que "es a partir del modelo de esta conjugación que esta lengua forma los verbos de nueva creación"(1975: 662). El segundo grupo muestra también una sistematicidad en su morfología y conlleva aproximadamente 300 verbos; en oposición al primero, enriquece lentamente su aservo. Por esta movilidad, se considera que estos dos primeros tipos de verbos tienen una conjugación viva y contrastan con el tercer grupo que tiene una conjugación muerta. En efecto, este grupo que está constituido únicamente por verbos del francés antiguo - aproximadamente por 30 verbos en *-ir*, 30 en *-oir* y 100 en *-re* -, no solamente ya no incrementa su repertorio sino que éste tiende a empobrecerse. Este último grupo se caracteriza por presentar numerosas irregularidades, se caracteriza por no tener "un sistema regular de formas y de desinencias"(1975: 662). Grévisse explica el adelgazamiento de este tercer conjunto de verbos planteando que los verbos irregulares del francés tienden, por las fuerzas de la analogía, a adoptar la conjugación regular o a desaparecer. Oponiéndose a Grévisse, Séguin (1989) plantea que los verbos del segundo grupo deberían también considerarse como una conjugación muerta dado que, en el transcurso de este siglo, no se ha modificado su repertorio; más específicamente, la última adquisición de este grupo se observa en 1921 con el verbo *atunir*.

El presente del indicativo es una conjugación simple, es una conjugación que se conjuga por sí sola, sin la ayuda de un auxiliar - en oposición a las conjugaciones compuestas que sí se conjugan con un auxiliar, por ejemplo, al pretérito o *passé composé* ("j'ai fini"), y a las conjugaciones doblemente compuestas, poco usuales en la variedad estandar, que conllevan dos auxiliares como en el pasado doblemente compuesto o *passé surcomposé* ("j'ai eu fini") . Su

forma es entonces la de una sólo palabra que incluye una raíz y una flexión que denota el modo, el tiempo y la persona.

El modo se refiere a la actitud que toma el interlocutor con relación a su enunciado, indica "las diferentes maneras como el sujeto concibe y presenta la acción"(Grévisse,1975: 611). En contraste con los otros modos del francés - al *condicional* en donde la acción es considerada como una eventualidad; al *imperativo* en donde la acción toma la forma de una orden, de una súplica; al *subjuntivo* en donde la acción es presentada como si perteneciera al plano del pensamiento y no de la realidad -, el *indicativo* considera la acción como una realidad, sitúa la acción en "el plano de los hechos constatados y confirmados"(1975: 611)

Grévisse menciona que, además de estos tres modos, de manera abusiva, se podrían considerar al *infinitivo*, al *participio pasado* y al *gerundio* como modos adicionales. De manera abusiva dado que, por si solos, estos tiempos no denotan ninguna modalidad de la acción sino que adoptan el modo del verbo de la frase. Además, éstos son considerados impersonales puesto que no conllevan una flexión que indique la persona a la cual está conjugado el verbo.

El presente del indicativo sirve entonces a denotar un hecho real: además, sirve a indicar que éste ocurre en algún momento - o *tiempo* - de la historia. "Se denomina *tiempo* las formas que toma el verbo para indicar en qué momento de la duración se sitúa el hecho que se está tratando" (1975: 613). En un sentido estricto, el presente del indicativo es usado para hablar de un evento que ocurre en el momento mismo del acto comunicativo. se trata del **presente**

inmediato ("Vous partez?"; 1975: 720). Pero en un sentido amplio tiene otras aplicaciones. Sirve

a:

- ◆ **dar una información** acerca de sí mismo - acerca de la identidad, la nacionalidad, los gustos, la situación familiar, etcétera -, sin especificar con precisión el tiempo en donde se sitúa esta información ("je suis anglais, j'étudie la médecine, j'adore danser"; Bérard y Lavenne, 1991: 68);
- ◆ **indicar una costumbre** ("Je me lève à six heures"; Grévisse, 1975: 720);
- ◆ **marcar un hecho que es real en un momento indefinido del tiempo** y que se presenta bajo forma de sentencia, o de pensamiento corto, como en el caso de los proverbios, de los teoremas, etcétera; se trata del **presente gnómico** (por ejemplo, en "Qui se ressemble s'assemble"; 1975: 720);
- ◆ **referirse a un hecho del futuro**. Bérard y Lavenne mencionan que, al oral y en la lengua coloquial y estandar, el presente se utiliza a menudo en vez del futuro, y que éste se marca entonces con una expresión de tiempo ("Je pars demain"; 1991: 209);
- ◆ **indicar que una acción es la consecuencia futura de otra, que sucede previamente** ("Un pas de plus et tu tombes"), y a denotar que una acción presente es la condición de otra que sucede en el futuro ("Si tu manges bien, tu grandiras"; Grévisse, 1975);
- ◆ **referirse a un hecho del pasado**. Bérard y Lavenne mencionan que, al igual que para el futuro, en el discurso oral, coloquial y estandar, el presente se utiliza en vez del pretérito (*passé composé*), y que la idea del pasado se expresa con una expresión de tiempo ("Hier, dans la rue, je rencontre Pierre"; 1991: 209);
- ◆ **remitirse a un suceso que ocurrió en un pasado lejano, pero que se presenta como si ocurriera en el presente**, se trata del **presente histórico** y se emplea por ejemplo en las biografías ("En 1950, Pierre Dupont vit à Bordeaux. C'est là qu'il fait sa grande découverte... Il meurt en 1980"; 1991: 209).

Se observa así que el presente del indicativo tiene un gran espectro semántico, tal vez por ello, como ya fue mencionado en la introducción, es la conjugación más usada del francés (Bérard y Lavenne, 1991).

La flexión del presente del indicativo indica también la persona, es decir que "el verbo toma formas diferentes según si el sujeto está a la primera, la segunda o a la tercera persona" del singular o del plural (Grévisse, 1975: 606). Las desinencias que indican el modo, el tiempo y la persona en el presente del indicativo están representadas en el cuadro 2. 1.

Este cuadro incluye además datos de tipo diacrónico. Estas anotaciones permitieron diferenciar con claridad los radicales de las desinencias de determinados verbos, claridad indispensable para esta investigación dado que una de las etapas básicas fue el estudio de frecuencia - o la contabilización -, de las marcas flexionales del presente del indicativo. Esta información permitió además resolver cierta confusión generada por el hecho de que no existe una homogeneidad en las gramáticas estructurales del francés respecto al recorte raíz-flexión de ciertas conjugaciones. Por ejemplo, en el caso de la conjugación de la primera persona del plural del verbo *être*, el recorte de Chuilon (1986) es *somm/es*, mientras que el de Grévisse es *s/ommes*.

DESINENCIAS	VERBOS	EXCEPCIONES
<p>└ SINGULAR PRIMERA PERSONA. ♦ una -e átona (el francés antiguo omitía la flexión en la conjugación de la primera persona del singular, p.e. en <i>aim</i>, sin embargo, ciertos verbos en -er que conllevaban un grupo de consonantes como en <i>trem-ble</i> adoptaron la flexión -e como un apoyo fonético y, desde el siglo XII, por analogía, esa desinencia se va adoptando en el resto de los verbos en -er) ♦ una -s átona (desde el siglo XVII, los demás verbos, los que no terminaban en -er al infinitivo, adoptan una -s por analogía con los pocos verbos</p>	<p>♦ en los verbos que terminan en -er al infinitivo, excepto <i>aller</i>, y en los verbos <i>assailir</i>, <i>couvrir</i> (y derivados), <i>cueillir</i> (y derivados), <i>défaillir</i>, <i>offrir</i>, <i>ouvrir</i> (y derivados), <i>souffrir</i>, <i>tressaillir</i></p> <p>♦ en el restante de los verbos</p>	<p>♦ je peux, je vauz, je veuz (la "-x" es una variante ortográfica de la "-s"). j'ai (esta conjugación se caracteriza</p>

que estaban marcados por una -r etimológica a la primera persona, p.e. je finis, de finisco)

SEGUNDA PERSONA:

- ◆ la flexión átona -es

- ◆ una -s átona

TERCERA PERSONA:

- ◆ una -e átona

- ◆ una -r átona

(la flexión de la tercera persona del singular en el francés antiguo era una -t para todos los tiempos verbales; en el siglo XI esa -t desaparece después de una -e muda, como en *chantet* "chante", y de una -a, como en *vat vat*)

PLURAL

PRIMERA PERSONA:

- ◆ la desinencia tónica -ons

SEGUNDA PERSONA:

- ◆ la desinencia tónica -ez

TERCERA PERSONA:

- ◆ la desinencia átona -ent

por la ausencia de morfología*

- ◆ en los verbos que terminan en -er al infinitivo, excepto *aller*, y en los verbos *assaillir*, *couvrir*, (y derivados), *cueillir* (y derivados), *défaillir*, *offrir*, *ouvrir* (y derivados), *souffrir*, *tressaillir*
- ◆ en el restante de los verbos

- ◆ en los verbos que terminan en -er al infinitivo, excepto *aller*, y en los verbos *assaillir*, *couvrir* (y derivados), *cueillir* (y derivados), *détaillir*, *offrir*, *ouvrir* (y derivados), *souffrir*, *tressaillir*
- ◆ en el restante de los verbos

- ◆ tu peux, tu vauz (y derivados), tu veuz

- ◆ il a, il va (estas dos conjugaciones se caracterizan por la ausencia de morfología)*: il vaine (y derivados) (este verbo se conjugaba *il veint* pero adopta una -c por analogía con el infinitivo *vaincre*); los verbos que terminan en -dre al infinitivo adoptan la terminación -d (esa ortografía analógica ocurre en el siglo XV: ésta, no concierne a los verbos en -indre y en -soudre)

- ◆ en todos los verbos excepto

- ◆ nous sommes (la flexión "-omes" da testimonio de la desinencia -omes del francés antiguo)

- ◆ en todos los verbos excepto

- ◆ vous êtes, vous faites (la flexión "-tes" da testimonio de una de las flexiones de la segunda persona del plural del latín clásico, la flexión -stis)

- ◆ en todos los verbos excepto

- ◆ ils ont, ils sont, ils font, ils vont (la flexión "-ont" deriva de una de las flexiones de la tercera persona del plural del latín clásico, la flexión -unt)

* En adelante, la ausencia de morfología del sistema verbal del francés se indicará de la siguiente manera: (f)

Cuadro 2.1 Las desinencias del presente del indicativo que indican el modo, el tiempo y la persona (basado en Grévisse, 1975)

De manera más esquemática, Bérard y Lavenne mencionan que la gran mayoría de los verbos del francés se reparten entre los dos siguientes tipos de conjugaciones:

je ---- e	o	je ---- s
tu ---- es		tu ---- s
il ---- e		il ---- t
nous ---- ons		
vous ---- ez		
ils ---- ent		

Mencionan también que existen verbos que no adoptan estas terminaciones, pero que estas excepciones son pocas. Aunque ya hayan sido citadas, me parece pertinente volverlas a presentar respetando el formato de estos dos autores, dado que éste permite visualizar las irregularidades del sistema morfológico del presente del indicativo con mayor nitidez.

	JE	TU	IL	NOUS	VOUS	ILS
- Vouloir	<u>veux</u>	<u>veux</u>				
- Pouvoir	<u>peux</u>	<u>peux</u>				
- Valoir	<u>vaut</u>	<u>vaut</u>				
- Avoir	ai (0)		a (0)			<u>ont</u>
- Etre				<u>sommes</u>	<u>êtes</u>	<u>sont</u>
- Dire					<u>dites</u>	
- Faire					<u>faites</u>	<u>faut</u>
- Aller			va (0)			<u>vont</u>
- Vaincre			<u>vaing</u>			
- Convaincre			convainc			
- Los verbos en -dre, excepto los que terminan en -indre y en -soudre, adoptan una -d a la tercera persona del singular; por ejemplo: Prendre						<u>prend</u>

Cuadro 2.2 Las excepciones del sistema morfológico del presente del indicativo en francés (basado en Bérard y Lavenne, 1991)

Se nota que las flexiones propuestas por Grévisse, basadas en la variante culta y escrita, y las de Bérard y Lavenne, basadas en la variante estándar y oral, son las mismas.

Por lo general las flexiones se sitúan inmediatamente después de la raíz, sin embargo, los verbos del segundo grupo y algunos del tercero (*commaitre, naître y paraître*) presentan una particularidad: entre la raíz y la flexión estos verbos interponen la sílaba *-iss* en las personas del plural (p.e. *elles fleurissent*). Esta sílaba proviene de ciertos verbos del latín, de los verbos incoativos - de *inchoare* = empezar -, que indicaban el inicio de una acción gracias al morfema *-esc*. Actualmente esta partícula ha perdido este significado en francés, "es una sílaba de flexión

sin ninguna influencia sobre el significado del verbo"(Grévisse, 1975: 662). Esta marca es considerada entonces como un elemento morfológico, y no lexical, de dichos verbos.

II.2. INTERPRETACION DE LOS ERRORES DE LOS ALUMNOS

En esta sección, el objetivo es entender qué operaciones lingüísticas efectúa el alumno cuando lleva a cabo las *simplificaciones restrictivas* - simplificar para comunicar -, y las *simplificaciones elaborativas* - simplificar para construir una regla. Se analizan así los errores de los alumnos principiantes de francés, remitiéndonos a la norma que se acaba de presentar de la morfología del presente del indicativo.

II.2.A. DESCRIPCION DEL CONTEXTO EN DONDE FUERON PRODUCIDOS LOS ERRORES

Los trece enunciados presentados en la introducción de este trabajo provienen de un estudio piloto que se realizó a finales del semestre 1996-1, después de 140 horas de clase, aproximadamente. Este tuvo como objetivo recabar, conocer y entender el tipo de errores que realizaba el estudiante con respecto al presente del indicativo. Para ello se aplicó un ejercicio de elicitación a dos grupos de francés-LE que sumaban, entre los dos, 25 alumnos. El ejercicio de elicitación consistió en escribir una carta a un amigo presentándose y presentando a la familia (véase anexo 7). De esta forma, la actividad se centró en una función específica del sistema verbal aquí estudiado - en la de **dar una información** acerca de sí mismo, acerca de la identidad, la nacionalidad, los gustos, la situación familiar, etcétera. La actividad se realizó en un mínimo de tiempo - 30 minutos -, con el fin de obtener marcas lingüísticas representativas del francés vernáculo - y/o del estilo informal, natural, menos cuidado o monitoreado (Krashen, 1982) -, que

es, según Labov (1970) y Tarone (1982,1983, en Ellis, 1985), el estilo más adecuado para los estudios lingüísticos dado que es el más sistemático y estable de todos los estilos.

II.2.B. INTERPRETACION DE LOS ERRORES

El cuadro 2.3 presenta los errores recabados en ese estudio piloto. Estos se clasificaron según la operación que podría estar realizando el estudiante - la de omitir la regla morfológica del presente del indicativo o la de simplificar para construirla. En este cuadro se reconocen los trece ejemplos citados al inicio de este escrito. Posteriormente, se profundiza el análisis de estos datos, y se observa más de cerca el fenómeno lingüístico que pone en práctica el estudiante para omitir o para construir dichas desinencias.

Con el objetivo de lograr la confiabilidad de la interpretación de estas marcas lingüísticas, se siguió la técnica del "observador adicional" (*inter-rater reliability*) mencionada por Seliger y Shohamy (1989). Esta consiste en recurrir a la evaluación de jueces suplementarios para confirmar o rechazar las percepciones del investigador. En este estudio colaboraron dos jueces, uno hablante nativo del francés y el otro del español, ambos con una amplia experiencia en la docencia y la investigación de la enseñanza de esta lengua meta.

CATEGORIA A: SIMPLIFICACIONES RESTRICTIVAS

♦ A.1. Adaptación de la grafía a la fonía:

- je ve te présenter
- j'ê deux soeur
- je ne se rien
- il e
- il ê
- ne pas jeune*
- je detest.*
- je te présent.*
- j'habit.*
- je te embrass.*
- je m'appel.*
- il étud.*
- il travail.*
- je sui.*

♦ A.2. Omisión de la forma verbal dentro de la frase:

- mes parents ne pas rich
- (mon père) ne pas jeune*

♦ A.3. Supresión de la morfología verbal:

- je detest.*
- je te présent.*
- j'habit.*
- je te embrass.*
- je m'appel.*
- il étud.*
- il travail.*
- je vai.
- je sui.*
- il es, etudiant*

♦ A.4. Utilización de una categoría verbal distinta del presente del indicativo:

Infinitivo

- je te écrire
- je te écrit
- je faire
- je prendre
- je attendre

Participio pasado

- j'aiiné
- je parlé
- je te écrité
- j'preferé
- elle habité
- nous habité
- mes soeurs étudié

Participio presente

- j'esperant
- mon filles entrant*
- ils travaillant*

♦ A.5. Utilización de un verbo irregular en infinitivo y adopción de la flexión -er que es la marca del infinitivo de los verbos regulares del primer grupo:

- mon père aver 43 ans

♦ A.6. Ampliación de la función gramatical de ciertas palabras y utilización de una categoría de la frase diferente al verbo:

Preposición

- il à dix huit ans

Coniunción

- elle et petit

Adietivo o pronombre

demostrativo

- ma soeur et tré joly
- cette tres petit
- ma vie ces super

Substantivo

- l'attente

♦ A.7. Prestamo de otro idioma:

Del español-L1

- il es etudiant**
- elles vai
- mon filles entrant*
- ils travaillant*

Del inglés-L2

- elle est 46 ans**

CATEGORÍA B: SIMPLIFICACIONES ELABORATIVAS

♦ B.1. Generalización de una de las formas del verbo conjugado:

<u>Contexto de la 1a. persona del singular</u>	<u>Contexto de la 2a. persona del singular</u>	<u>Contexto de la 3a. persona del singular</u>	<u>Contexto de la 3a. persona del plural</u>
1). - Je va(0) - j'a(0) - je veul	1). - tu etudie 2). - tu est - tu a(0) 3). - tu me connaisse	1). - il vaig - elle ai(0) - il peux - il sort 2). - il travaille - elle aime - <i>il est étudiant**</i> - ma soeur ag - il sort - il peux 3). - ma famille habite	1). - mes parents habitent

♦ B.2. Generalización de una forma de otro verbo:

- je suis un problème d'argent
- elle est 46 ans **
- j'ai grand

♦ B.3. Generalización de la morfología regular de los verbos del primer grupo:

<u>Morfología de la 1a. o 3a. persona del singular</u>	<u>Morfología de la 2a. persona del singular</u>
- je finie - je te décrive - tu pouve	- voules-vous

♦ B.4. Generalización de la flexión regular -t de la tercera persona del singular:

- je studie*t*

♦ B.5. Generalización de la morfología irregular de los verbos del tercer grupo:

- je croix

♦ B.6. Construcción parcial de alguna flexión del presente del indicativo:

- nous somme
- nous son*ne*s
- nous som*me*s

(* , **): Las simplificaciones marcadas en cursivas tienen dos interpretaciones y, consiguientemente, están clasificadas en varios rubros. Las simplificaciones que están marcadas con un solo asterisco (*) pertenecen a una misma categoría (A o Categoría B). En cambio, las simplificaciones que tienen dos asteriscos (**) tienen una interpretación que pertenece a la categoría A y otra que pertenece a la categoría B.

Cuadro 2.3 Tipo de simplificaciones restrictivas y elaborativas producidas por los alumnos principiantes de francés del CELE.

Cada uno de los enunciados de la categoría A presenta una marca de omisión particular; sin embargo, considerando que el objetivo de la actividad en la que dichos enunciados fueron producidos requiere del presente del indicativo, se puede decir que todas estas marcas tienen la misma función, la de omitir la morfología de este tiempo verbal.

- ♦ En los enunciados del tipo A.1., el alumno adapta la grafía a la fonía - escribe como oye -, y evita así la regla morfológica del presente del indicativo

- ◆ En los enunciados del tipo A.2., la omisión de la flexión del presente del indicativo se logra al eliminar la categoría del verbo dentro de la frase.
- ◆ En los enunciados del tipo A.3., el alumno emplea la raíz del verbo sin marcas morfológicas. Aplica esta operación tanto en verbos regulares como irregulares. Es interesante notar que esta tendencia caracterizaba también la conjugación de la primera persona del singular del francés antiguo (véase cuadro 2.1).
- ◆ En los enunciados del tipo A.4., la omisión flexional se logra al adoptar una forma verbal cuya morfología incluye menos información que la del presente del indicativo. De esta manera, como se vió en el apartado II.1.B., con la flexión del infinitivo, del participio pasado y del participio presente, el alumno evita referirse al modo y a la persona.
- ◆ En los enunciados del tipo A.5., el alumno usa también un infinitivo - en este caso, el verbo *avoir* -, pero esta simplificación se distingue de la anterior por el hecho de que, además, generaliza la desinencia *-er* de los verbos regulares del primer grupo y la aplica a un verbo irregular.
- ◆ En los enunciados del tipo A.6., la omisión morfológica se muestra en la adopción de una categoría lexicológica diferente al verbo. Se observa en efecto que, en lugar de la forma verbal requerida, el alumno utiliza palabras funcionales - como la preposición "à" o la conjunción "et" -, determinantes - como los adjetivos demostrativos "ce, cette, ces", y palabras de contenido - como el sustantivo "*attente*". La presencia de los adjetivos demostrativos se puede deber a que, en un inicio, el alumno usa indistintamente la estructura presentativa "C'est" y la conjugación "est" de la tercera persona del singular. Sin embargo, en estos errores, se puede sentir que, con respecto a la morfología verbal, el alumno no ha empezado a construir el sistema flexional del presente del verbo "être".
- ◆ En los últimos enunciados de la primera categoría (enunciados de tipo A7), el alumno omite las marcas morfológicas del presente del indicativo al efectuar la transferencia de un elemento de un idioma distinto a LE; en - *il es, elle van, mon filles entrant, ils travaillant* - adopta las desinencias de la tercera persona del singular y del plural del presente del indicativo del español-lengua materna (L1), mientras que en - *elle est 46 ans* - adopta una estructura lexical de otra lengua extranjera, en este caso del inglés - "*she is 46*".

Por otro lado, para llevar a cabo las simplificaciones de la categoría B - las que tienen como función la de construir la morfología del presente del indicativo procediendo paso a paso, formulando hipótesis sencillas y complementándolas gradualmente - el alumno aplica las siguientes operaciones lingüísticas

- ◆ En los enunciados de tipo B.1., el estudiante generaliza una de las desinencias del verbo conjugado y la aplica a contextos de ese mismo verbo en donde no ha desarrollado aún las formas requeridas. Se observa que lleva a cabo esta operación para los verbos de diferentes grupos, y tanto para los verbos regulares como irregulares. En el siguiente cuadro se observa también que utiliza este mecanismo en diferentes contextos.

En el contexto de:	... aparece la morfología de:	Ejemplos:
◆ la primera persona del singular	1).- la tercera persona del singular 2).- la segunda persona del plural	◆ je va(0), j'a(0), je veut ◆ je vous présentez
◆ la segunda persona del singular	1).- la primera o tercera persona del singular 2).- la tercera persona del singular 3).- la segunda persona del plural	◆ tu étudie ◆ tu a(0), tu est ◆ tu me connaissez
◆ la tercera persona del singular	1).- la primera persona del singular 2).- la segunda persona del singular 3).- la tercera persona del plural	◆ elle ai(0), il vaig, il peut, il sort, il travaille, ma soer ag, il sort, elle aime, il es étudiant ◆ ma famille habite
◆ la tercera persona del plural	1).- la primera persona del plural	◆ mes parents habitent

- ◆ En los enunciados de tipo B.2, el alumno conjuga un verbo cuya carga semántica no equivale al contexto de la frase - p.e. utiliza el auxiliar "être" en vez del auxiliar "avoir" o viceversa. Su proceso de simplificación consiste entonces en generalizar el uso de una forma verbal cuya morfología ya maneja, a contextos que requieren de una flexión que le hace falta consolidar. Dado los ejemplos recabados, se puede pensar que este proceso de simplificación se aplica específicamente a la formación de los auxiliares *être* y *avoir*; éste consiste entonces en construir, en un primer momento, un sólo auxiliar para ambos casos y, en un segundo momento, en consolidar las dos conjugaciones y utilizarlas de manera distinta.
- ◆ En los enunciados de tipo B.3, el estudiante emplea alguna de las flexiones del grupo verbal que muestra mayor sistematicidad en su conjugación - los verbos del primer grupo, véase apartado II.1.B. y cuadro 2.1 -, en vez de la conjugación regular de los verbos del segundo y tercer grupo (como en *finir* y *décrire*), y en vez de la conjugación de los verbos irregulares (como en *pouvoir*). Se puede intuir entonces que, una primera etapa de la construcción del sistema morfológico del presente del indicativo consiste en desarrollar las desinencias sistemáticas de los verbos del primer grupo, y generalizarlas al conjunto del sistema. Hay que notar que, de esta manera, el alumno muestra la misma tendencia que la que se observa en la evolución diacrónica del francés, es decir que, como se vió en la sección anterior, los verbos irregulares tienden por la fuerza de la analogía a adoptar la conjugación de mayor sistematicidad
- ◆ En el apartado B.4., el alumno generaliza la flexión regular -t de la tercera persona del singular. Es interesante notar que el alumno está reproduciendo así una desinencia del

francés antiguo. En efecto, como se indicó en el cuadro 2.1, la flexión de la tercera persona del singular en el francés antiguo era una *-t* para todos los tiempos verbales; en el siglo XI esa *-t* desaparece después de una *e* muda como en *chantet* = *chante*, y de una *a*, como en *vat* = *va*.

- ◆ En el apartado B.5., el estudiante generaliza una de las flexiones irregulares de los verbos del tercer grupo, la flexión *-x* y la aplica a un contexto en donde se requiere de una flexión regular, de la flexión *-s*. Remitiéndose al cuadro 2.1, es interesante notar que la flexión irregular *-x* es una variante ortográfica de la flexión regular *-s*.
- ◆ En los últimos enunciados (enunciados de tipo B.6), el alumno muestra que ha construido parcialmente la marca morfológica del presente del indicativo dado que maneja ciertos constituyentes (como en *-omme*, *-omms*, *-oms*) pero omite otros (*-s*, *-e*, *me* = *-ommes*). Esta movilidad se presenta también en la evolución del francés; obsérvese por ejemplo la desinencia *-omes* del francés antiguo y la desinencia *-ommes* del francés contemporáneo.

Las simplificaciones de estos enunciados tienen así el propósito de construir el presente del indicativo, y residen en utilizar un saber adquirido con base en el *input*, y generalizarlo a contextos en donde hace falta crear las reglas apropiadas. Ilustran el procedimiento gradual que sigue el alumno para hacer progresar esta regla hacia la norma del francés.

CAPITULO III:

EL FENOMENO PSICOLINGUISTICO

En este capítulo se describe la propuesta psicolingüística que nos permite comprender las marcas de simplificación de los principiantes de francés del CELE. En un momento previo a esta descripción, se definen ciertos términos claves de esta explicación teórica. Al final de este capítulo, se adaptan las premisas de este modelo al contexto de nuestra investigación. A continuación se especifican con más detalle los contenidos de este capítulo.

En los estudios del interlenguaje existen varias propuestas que podrían explicar la variación del sistema lingüístico de los principiantes de francés (véase Ellis, 1985; McLaughlin, 1987; Larsen-Freeman y Long, 1992). Entre éstas resaltan los modelos teóricos que se centran en las variables sociopsicológicas; se nota, por ejemplo, *el modelo socio-educacional* de Gardner y Lambert (1972), *el modelo de la acomodación* de Giles y Byrne (1982) y *el modelo de la aculturación* de Schumann (1976, 1978a,b,c, 1986). Mientras los dos primeros resaltan el factor de la *motivación* para explicar la progresión heterogénea del interlenguaje, el tercero enfatiza la variable de la *actitud*. Es entonces este último que sirvió de sustento para la explicación psicolingüística de esta investigación dado que, como fue planteado en la introducción, el principal objetivo de nuestro trabajo es demostrar el efecto de esta variable - más precisamente, la variable de *actitud* frente a la cultura francesa - sobre el desarrollo del sistema flexional del presente del indicativo.

El modelo de Schumann ofrece un marco de discusión que pone en relación factores de diferente naturaleza - sociales, psicológicos, interactivos, afectivos y lingüísticos. Omite en cambio la descripción de los mecanismos cognitivos que subyacen a las diferentes progresiones lingüísticas de los alumnos. Autores como Meisel (1980, 1983) y Andersen (1981, 1983, 1990) complementan este modelo al aportar esta dimensión cognitiva, y explicitan las estrategias que el alumno utiliza en las diferentes etapas del desarrollo de la lengua meta. Enriquecido por estos aportes, esta explicación teórica proporciona un sistema de relación en donde ciertos factores *sociopsicológicos* determinan el *input* y las estrategias *cognitivas* que utiliza el alumno para el desarrollo de su interlenguaje, y éstos a su vez definen el producto *lingüístico* que construye.

En este estudio se utiliza la versión "ampliada" del modelo de Schumann - es decir, el modelo enriquecido por los aportes de Meisel y de Andersen -, dado que, al ofrecer esta panorámica pluridisciplinaria, ofrece una propuesta explicativa que permite interpretar de una manera detallada las progresiones lingüísticas desiguales de los alumnos principiantes de francés.

Como fue mencionado, antes de describir el modelo de la aculturación, es necesario conocer ciertos términos claves de este modelo. Estos provienen del campo de la criollística - y/o del campo que estudia los pidgins y los criollos (Lastra, 1992) -, se trata de los conceptos de *pidgin*, de *pidginización* y de *despidginización*. En un primer momento de este capítulo, se definen y se explican entonces estos conceptos. Por otra parte, se da cuenta de cierta controversia que existe en torno a la definición del término de *pidginización*, y se selecciona la definición que

más conviene a esta investigación. Posteriormente, se adaptan los planteamientos del modelo de la aculturación al marco de nuestra investigación.

III.1. EXPLICACION Y DEFINICION DE LOS CONCEPTOS DE PIDGINIZACION Y DE DESPIDGINIZACION

III.1.A. LA PIDGINIZACION O EL PROCESO DE FORMACION DE LOS PIDGINS

El concepto de *pidginización* se refiere a un proceso social y lingüístico dinámico que desemboca en la consolidación de un nuevo sistema lingüístico, en la consolidación de un *pidgin*. Es el proceso de simplificación, reducción y mezcla lingüística que resulta de un entorno social determinado - de una situación en donde grupos marginados de distintas lenguas maternas utilizan un segundo idioma (L2) que no dominan, a fin de intercambiar información muy concreta y delimitada entre ellos; por ejemplo, para fines comerciales. Según Hymes (1971: 84), "la pidginización es aquel proceso complejo de cambios sociolingüísticos que comprenden la reducción de formas internas, y la mezcla, en un contexto de restricción en el uso. Un pidgin es el resultado de este proceso". Para este autor, el entorno social en donde una comunidad multilingüe utiliza la segunda lengua para fines comunicativos restringidos, y el fenómeno lingüístico de reducción y de mezcla que resulta de él, desembocan forzosamente en la formación de un sistema simplificado y autónomo, en la formación de un pidgin.

Whinnom (1971) comparte la opinión de Hymes de que estos sistemas se desarrollan únicamente en contextos de convivencia lingüística múltiple. Para ilustrar la consolidación de un nuevo producto como resultado de la convivencia de varios idiomas, retoma el concepto de *hibridación* de la biología, y plantea que un pidgin es un híbrido que surge de una situación en donde están en contacto más de dos lenguas; habla entonces de hibridación terciaria, es decir de

una situación en donde conviven por lo menos tres idiomas - un idioma con prestigio y/o idioma dominante, idioma base o de superestrato, y otros idiomas de menos prestigio o lenguas de sustrato.

En oposición, según estos dos autores, un pidgin no puede surgir de una situación de hibridación secundaria - de una situación de bilingüismo -, dado que los dos grupos no construyen un nuevo sistema simplificado sino que alguno de ellos acaba por adquirir la lengua de la *otra* comunidad. Por ello, a diferencia del pidgin en donde las características lingüísticas simplificadas y reducidas se fosilizan, por lo general, en el interlenguaje, estas formas desaparecen gradualmente y progresan en dirección de alguna de las normas en contacto

El carácter mezclado de los pidgins resulta del factor de multilingüismo y consiste en conllevar un vocabulario reducido y simplificado que proviene generalmente de la lengua de superestrato y ciertas características fonológicas y morfosintácticas que suelen basarse en las lenguas de sustrato (Hudson, 1981; Lastra, 1992; Rickford, 1992). Por otro lado, el aspecto simplificado y reducido resulta del factor de marginación, y consiste en construir reglas de poca complejidad y en formar un repertorio, o inventario lexical, de tamaño muy limitado.

La marginación puede ser de diferentes índoles - física, económica, social, etcétera - y éstas, a su vez, desembocan en una marginación lingüística. En efecto, el espacio recluido que la sociedad dominante les asigna a los grupos marginados, les impide tener contacto con la lengua de superestrato, procesan entonces un *input* pobre. La pobreza de este *input* es cuantitativa dado

que, por la falta de oportunidades para interactuar, los hablantes de las lenguas de sustrato reciben poca información y retroalimentación lingüística de la lengua de superestrato. La pobreza del *input* puede también ser cualitativa; ésta se da por el hecho de que los hablantes de la comunidad marginada pueden estar expuestos sólo a una variante simplificada y limitada de la lengua de prestigio, pueden estar expuestos y procesar únicamente "el habla para extranjeros" (*foreigner talk*), es decir el registro que utiliza el hablante nativo para comunicarse con las personas foráneas (Ferguson, 1971). Algunas marcas de la sencillez de este registro son una dicción lenta y cuidadosa, la omisión de contracciones de palabras, la utilización de oraciones cortas y de frases yuxtapuestas - parataxis - (Lastra, 1992). Al tener solamente contacto con esta variante, el aprendiz desarrolla un sistema que tiene "características de simplificación y de aprendizaje incompleto"(1992: 232). En esta forma, aunado al factor de multilingüismo, los pidgins resultan también de un entorno de marginación y de conflicto (Grimshaw, 1971) que conduce al procesamiento de un *input* pobre y escaso. Según Bickerton (1975,1977), la pidginización es el resultado de la adquisición que se realiza a partir de un *input restringido*.

Frente a la pobreza de la información lingüística de la lengua de superestrato, el individuo se torna hacia otras fuentes para construir el sistema que le permite comunicarse con su grupo multilingüe; se basa en las producciones y en las construcciones que han elaborado los otros miembros de su comunidad. Procesa así elementos y reglas que no pertenecen a la lengua de prestigio, procesa categorías que provienen de las otras lenguas de sustrato, y elementos que sus interlocutores inventan para lograr comunicarse. "El *input* que generalmente recibe y procesa como *intake* el aprendiz de una comunidad (...) en donde se desarrolla un pidgin (...) es un

input no-nativo"(Andersen, 1983: 15); - el *intake* es, como lo planteó Corder en 1967, la porción del *input* que procesa el individuo y que incorpora a su interlenguaje. Se observa así que, además de ser amalgamas de diferentes idiomas y de ser lenguas simplificadas y reducidas, los pidgins muestran un poder innovador y creativo que explica que su repertorio contenga marcas que les son propias (Samarin, 1971).

Por razones psicológicas y afectivas, el grupo marginado puede participar en consolidar su aislamiento social y lingüístico. Al vivir un sentimiento de rechazo hacia el grupo de superestrato, al desarrollar actitudes y estereotipos negativos hacia sus valores y sus costumbres, los miembros del grupo marginado no buscan ocasiones para interactuar con la otra comunidad y no reciben la retroalimentación lingüística necesaria para la adquisición (Andersen, 1983; Rickford, 1992). El grupo marginado puede estar expuesto a un *input* importante pero por los factores afectivos adversos, sus miembros no tienen la receptividad cognitiva necesaria para integrar nueva información lingüística a su capital de conocimientos existente. En este caso, la pidginización no es el resultado del procesamiento de un *input* pobre, sino que está provocada por "condiciones en donde el *intake* está severamente restringido debido a factores socioafectivos"(Andersen, 1983: 8)

El recibir y el procesar un *input* escaso puede estar promovido, por otra parte, por una variable de tiempo (Andersen, 1983). Al tener determinado objetivo de duración muy delimitada, ciertos grupos no piensan o no necesitan permanecer un largo lapso en contacto con la lengua base, por ello encuentran pocas oportunidades para interactuar y para recibir retroalimentación lingüística de este idioma. Sería el caso, por ejemplo, de estudiantes universitarios de diferentes

nacionalidades que asisten a un congreso internacional, o de técnicos que trabajan con colegas de otros países en un programa de ayuda internacional (DeCamp, 1971). Este ejemplo nos muestra además que aunque la mayoría de los pidgins son hablados en contextos de subordinación, por individuos "que tienen una posición subordinada y que no disponen de una lengua en común"(Whinnom, 1968, en DeCamp, 1971: 21), se pueden también desarrollar en circunstancias sociales prestigiadas.

Como fue planteado más arriba, la pidginización es propiciada además por la sencillez de las operaciones comunicativas que necesitan realizar los miembros del grupo de sustrato; en términos de Hymes (1971b), es propiciada por la restricción en el uso de L2. Dado que estos grupos viven una marginación social, no necesitan llevar a cabo operaciones complejas con el idioma extranjero. De esta forma, mientras un idioma normal se utiliza para realizar varias funciones - se utiliza para comunicarse: *función comunicativa*; para integrarse y pertenecer a un grupo social: *función integrativa*; para hacer virtuosidades lingüísticas, contar historias, escribir poemas, etcétera: *función expresiva* (Smith, 1972) - el pidgin se emplea únicamente con fines comunicativos muy específicos. Al no necesitar efectuar funciones complejas, el usuario no requiere desarrollar un sistema lingüístico elaborado; construye así un sistema que responde a sus necesidades; construye un sistema cuyo contenido fonológico, morfológico y estructural es reducido y simplificado, y cuyo contenido semántico es puramente denotativo y referencial, construye un pidgin.

Cada pidgin está especialmente construido para ajustarse a las necesidades de sus usuarios, lo que significa que debe poseer la terminología y las construcciones necesarias para cualquier clase de contacto que se produzca normalmente entre las comunidades (...). Si los contactos en cuestión se limitan a la compra y venta de ganado, entonces sólo serán necesarios los

elementos lingüísticos que tengan que ver con ello, de modo que no habrá forma de hablar de la calidad de la verdura, o de las emociones, o de ninguna de las muchas cosas acerca de las que pueden hablarse en cualquier lengua normal (Hudson, 1981: 72).

En el siguiente cuadro se resumen los factores psicológicos, sociales y lingüísticos que promueven el proceso de pidginización.

FACTORES:	MECANISMOS PROMOVIDOS:
◆ Una situación de multilingüismo=>	◆ mecanismo de mezcla
◆ Una situación de marginación física, económica y social => aislamiento lingüístico =>input restringido=>	◆ mecanismo de simplificación y de reducción
◆ Factores afectivos negativos => aislamiento físico y social =>input restringido=>	◆ mecanismo de simplificación y de reducción
◆ Factores afectivos negativos => falta de receptividad cognitiva =>intake restringido=>	◆ mecanismo de simplificación y de reducción
◆ Un contacto con la lengua de superestrato de duración limitada =>input restringido=>	◆ mecanismo de simplificación y de reducción
◆ Reducción funcional=>	◆ mecanismo de simplificación y de reducción

Cuadro 3.1. Los factores psicológicos, sociales y lingüísticos que propician el proceso de pidginización y/o el proceso de formación de un pidgin.

III.1.B. LOS PIDGINS

Citando a Hall (1966), Lastra (1992) plantea que el término *pidgin* podría provenir de la pronunciación de la palabra inglesa *business* utilizada por los hablantes del Pidgin Inglés que se desarrolló en China en el siglo XVII. Otra posibilidad es que derive del término *pidian* "que se refiere a unos indios con los que comerciaban los ingleses, quienes trataron de fundar una colonia en lo que hoy es la frontera entre Brasil y Guyana, a principios del siglo XVII"(1992: 227).

La mayoría de los pidgins están basados en lenguas europeas, principalmente en el francés, el inglés, el neerlandés, el portugués y el español. Actualmente de 6 a 12 millones de personas hablan un pidgin (Lastra, 1992). Los pidgins franceses son el *Petit Maurisque* en el norte de Africa; el *Petit Nègre* en Costa de Marfil; el *Bichelamar* en Nueva Caledonia; y el *Tay Boi* ("francés hablado por los *boys* (sirvientes)"; Reinecke, 1971: 47) en Vietnam. Este último está prácticamente extinguido (Hancock, 1971). Estos pidgins se gestaron en diferentes momentos de la historia y resultaron de la presencia francesa en esas regiones.

Al igual que en el interlenguaje de los principiantes de francés del CELE, se observa que el carácter simplificado y reducido de los pidgins se presenta en todos los niveles lingüísticos. Recurriendo a la descripción que hace Reinecke (1971) del *Tay Boi*, a continuación se exponen algunos ejemplos.

CARACTERÍSTICAS FONOLÓGICAS

- ♦ Eliminación de los fonemas, o grupos de fonemas, del francés que se asemejan a los de las lenguas de sustrato, por ejemplo, omisión de la /b/ final y sustitución por /p/ (p.e. arbre = [ap]); reducción de los bloques finales de consonantes (p.e. piastre = [biat])
- ♦ Omisión de la "liaison" (p.e. le-herbe)

CARACTERÍSTICAS LEXICALES

- ♦ Utilización reiterada de los gestos, de los mecanismos prosódicos y de la información no-lingüística del contexto físico
- ♦ Utilización de un vocabulario reducido, de numerosas paráfrasis y circumlocuciones (p.e. *comme ballon* en vez de GONFLER = INFLAR)
- ♦ Ampliación del significado de ciertos sustantivos: éstos adoptan entonces significados que no les corresponden en francés (p.e. *manger* = comer se utiliza para COMER y para BOCADO)

CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS

- ♦ Simplificación de la morfología del francés - p.e. eliminación de las marcas del plural en los sustantivos (*aller marché acheter fruit, légume?* en vez de TU VAS AU MARCHÉ ACHETER DES FRUITS ET DES LÉGUMES?), omisión de los morfemas del femenino en los adjetivos (*elle femme sot, robe blanc* en vez de SOTTE, BLANCHE); supresión de la morfología de los verbos y utilización de numerosos mimitivos (*couper deux ce gâteau* en vez de COUPE CE GÂTEAU EN DEUX)
- ♦ Utilización reiterada de la terminación del infinitivo de los verbos del primer grupo (er) /e/ (p.e. *bouger* en vez de BOIRE, *vouger* en vez de VOULOIR, *ouvrer* en vez de OUVRIIR), así como de la terminación regular de la segunda persona del plural del presente del indicativo y del imperativo (ez) /e/

CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS

- ♦ Omisión de las marcas de coordinación o de subordinación entre las frases, y producción de numerosas parataxis (p.e. *moi compris toi parler qui* en vez de J'AI COMPRIS CE QUE TU VEUX DIRE)
- ♦ Omisión de partes del discurso - los artículos, las preposiciones, los pronombres, los adverbios, los verbos, los auxiliares, etcétera - (p.e. *combien jour finir travail* en vez de DANS COMBIEN DE JOURS TU FINIS TON TRAVAIL?, *Vietnam beaucoup riz* en vez de LE VIETNAM A BEAUCOUP DE RIZ)
- ♦ Ampliación de la función gramatical de ciertas palabras, por ejemplo ciertos sustantivos se usan como verbos, ciertos pronombres personales se utilizan como adjetivos posesivos (p.e. *demain moi retour campagne* en vez de DEMAIN JE: RETOURNE A LA CAMPAGNE, nous chien en vez de NOTRE CHIEN)
- ♦ Utilización reiterada de ciertas estructuras sintácticas y omisión del orden de ciertas palabras, por ejemplo, para marcar la interrogación, raramente se utiliza la inversión del sujeto y del verbo (p.e. *toi savoir dame-la?* en vez de CONNAIS-TU CETTE DAME?)

Cuadro 3.2. Algunos ejemplos de simplificación y de reducción del *Tay Boi*.

Los pidgins tienen marcas lingüísticas en común; se observa en efecto que diferentes pidgins, que se apoyan en lenguas de sustrato y de superestrato distintas, comparten numerosas características. Por ejemplo, el *Tay Boi* comparte los siguientes rasgos sintácticos, morfológicos y semánticos con el Pidgin Alemán que hablan ciertos grupos de trabajadores españoles e italianos en Alemania (Clyne, 1968, 1975, en Meisel, 1980), y con el Pidgin Inglés Japonés que se desarrolló en los años 1950 en Japón a raíz de un programa de entrenamiento que realizó la Fuerza Aérea Norteamericana en ese país (Goodman, 1967, en Schumann, 1978a)

1. La ampliación del significado de ciertos sustantivos; éstos presentan entonces un sentido distinto al normal
2. La utilización de paráfrasis en vez de ciertas expresiones complejas
3. La utilización de frases sencillas y de parataxis
4. La omisión de determinados elementos de la frase como los artículos, las preposiciones, los auxiliares, los pronombres personales
5. La omisión de la terminación inflexional de los adjetivos, de los sustantivos y de los verbos
6. La utilización recurrente del infinitivo
7. La utilización reiterada de ciertas estructuras sintácticas y omisión del orden de ciertas palabras
(Meisel, 1980)

Estas marcas en común se explican por el hecho de que - además del *input* escaso de la lengua de superestrato; del registro simplificado o del "habla para extranjeros"; de las lenguas de sustrato; y de las innovaciones de los otros miembros de la comunidad multilingüe - para constituir su sistema lingüístico, el hablante del pidgin recurre a su gramática universal, a los rasgos básicos, naturales y/o innatos que comparten todos los idiomas (Andersen, 1983).

III.1.C. LA DESPIDGINIZACION

Si se modifican ciertas variables del entorno sociolingüístico, el pidgin puede evolucionar y expandirse hacia la lengua de superestrato. Por ejemplo, al tener la posibilidad y la disponibilidad de integrarse al tejido social de la comunidad dominante, los miembros del grupo de sustrato necesitan llevar a cabo una diversidad de funciones y necesitan entonces incrementar sus recursos lingüísticos. Incorporan así elementos y reglas de la lengua base en el sistema del pidgin. Cuando un pidgin se reestructura y se enriquece al adoptar nuevas categorías que provienen de la lengua dominante, se habla del proceso de despidginización. La despidginización es la absorción de un pidgin por la lengua dominante (Hymes, 1971), es "la progresión de un

pidgin que se efectúa a través de la incorporación gradual de formas que provienen de una fuente lingüística externa" (Ellis, 1985: 254).

Bickerton (1975,1977) resalta la idea de que, para que ocurra el fenómeno de despidginización, es necesario que el contacto con la lengua base sea frecuente y que el *input* que el individuo procesa sea substancial. Estas condiciones se cumplen al haber cambiado las variables del entorno sociolingüístico; si los miembros del grupo de sustrato pueden y quieren integrarse al sistema social de la comunidad de superestrato, encuentran y propician situaciones de interacción con los hablantes nativos de la lengua de prestigio, y reciben el *input* que les permite adquirir elementos de la fuente externa, de la lengua dominante. Además, al disponer de una receptividad psicológica, afectiva y cognitiva, aprovechan gran parte del *input* transformándola en *intake*.

III.1.D. EL CONCEPTO DE PIDGINIZACION: ¿QUE DEFINICION ESCOGER?

Como se vió anteriormente, Hymes (1971) y Whinnom (1971) plantean que la pidginización ocurre en situaciones en donde están en contacto por lo menos tres comunidades, y que ésta desemboca forzosamente en la creación de un sistema lingüístico autónomo y estable; esta definición tiene entonces la desventaja de limitarse a explicar el desarrollo lingüístico que se da en situaciones de tercera hibridación. En cambio, desde esta lógica, no se puede utilizar este concepto para entender la adquisición de primeras y de segundas lenguas (Andersen, 1983), no se puede utilizar este concepto para explicar el desarrollo de un idioma en situaciones monolingües y bilingües dado que en estos contextos sociolingüísticos no se gestan sistemas simplificados, autónomos, estables y cristalizados, no se gestan pidgins.

Samarin (1971) propone una definición menos estricta, más flexible, que si permite utilizar el concepto de pidginización para analizar el desarrollo de primeras y de segundas lenguas, y para analizar el desarrollo de los idiomas como un proceso colectivo o individual. Para este autor la pidginización es un fenómeno de simplificación - es "la reducción sistemática del funcionamiento de una lengua tanto en su gramática como en su uso"(1971: 126) - que ocurre en la estructura superficial de *todos* los idiomas al inicio de su desarrollo y, según él, este fenómeno no desemboca forzosamente en la consolidación de un pidgin. La pidginización es entonces "un fenómeno común del lenguaje humano y los pidgins son sólo un caso especial de este fenómeno"(1971: 123). Contrariamente a Hymes y a Whinnom, este autor piensa entonces que el proceso de pidginización se puede observar tanto en una situación de hibridación terciaria como en una situación de hibridación secundaria.

Es esta última definición, la de Samarin, la que tomaremos en cuenta en este trabajo dado que es la que propone Schumann (1978a) en su modelo de la aculturación. Los dos autores comparten así el planteamiento de que, por una parte, el fenómeno de pidginización es principalmente un fenómeno de simplificación y de reducción lingüística y, por otra parte, que caracteriza los inicios del desarrollo de las lenguas en general sin desembocar obligatoriamente en la consolidación de un pidgin.

III.2. EL MODELO DE LA ACULTURACION

III.2.A. OBJETIVOS

Entre 1976 y 1986, Schumann consolida una propuesta explicativa para entender por qué ciertas marcas de simplificación lingüística se fijan en el discurso de ciertos inmigrantes que

adquieren una segunda lengua en situaciones bilingües, sin entrenamiento lingüístico. A pesar de centrar su estudio en segundas lenguas que se desarrollan en situaciones naturales de contacto, menciona que su modelo puede también servir para explicar el estancamiento lingüístico de otros grupos, por ejemplo de estudiantes universitarios que aprenden un idioma extranjero en un contexto formal.

Para ilustrar la idea de que el proceso de pidginización, y/o de simplificación, es un proceso normal en las etapas iniciales de todos los idiomas, Schumann habla de *persistencia* de rasgos pidginizados. Con este concepto externa el hecho de que, en los inicios de la adquisición, la presencia de estos rasgos simplificados es natural y necesaria para el desarrollo lingüístico y que, en determinadas situaciones de aprendizaje, estos rasgos se estancan en el interlenguaje de los alumnos. "Se usa el término de *persistencia* porque la pidginización parece ser característica de la adquisición temprana de las segundas lenguas en general"(1978a 110), y, bajo ciertas condiciones sociales y psicológicas desfavorables, "el sistema lingüístico pidginizado persiste"(1978a 112).

III.2.B. DESCRIPCION DEL MODELO

Según este autor, determinados factores de índole social y psicológica, son los responsables de que la situación de aprendizaje sea o no desventajosa para el desarrollo de L2. Si los factores son negativos, y por ende la situación también, los dos grupos en contacto construyen una distancia social y psicológica importante, es decir, una falta de solidaridad social de uno hacia otro, y una falta de receptividad o apertura psicológica hacia la otra comunidad. A causa de la distancia social y psicológica marcada, o de la falta de solidaridad social y de apertura psicológica,

el grupo del alumno no desea aculturarse, no desea integrarse social y psicológicamente al grupo de la lengua extranjera. Por ello, no propicia las ocasiones para interactuar con los miembros del grupo de L2 y recibe un *input* escaso de la lengua meta. Además, vive un bloqueo cognitivo que le impide convertir el *input* en *intake*. Por ese *input* pobre y por ese bloqueo mental, la comunidad del alumno tiene dificultad en hacer progresar su interlenguaje más allá de las primeras etapas de la adquisición. Se observa así que, al igual que en la literatura que discute la formación de los pidgins - al igual que Bickerton (1975,1977) y que Andersen (1983) -, Schumann (1986) considera que la persistencia de un sistema pidginizado es el resultado de la adquisición que se realiza a partir de un *input* restringido, o de una falta de receptividad cognitiva que impide convertir el *input* en *intake*. "La pidginización puede ser considerada como la adquisición de una segunda lengua bajo condiciones de un *input* (...) o de un *intake* restringido"(Schumann, 1982: 337).

A semejanza de los pidgins, otro de los factores que provoca que el interlenguaje del inmigrante se paralice en una etapa pidginizada es el hecho de que, por vivir una resistencia socioafectiva que le impide acercarse e interesarse al grupo huésped, el grupo del alumno necesita únicamente transmitir información básica con la segunda lengua - información denotativa y referencial -; por esta restricción funcional, los miembros del grupo del alumno se contentan en manejar un sistema simplificado de L2 dado que éste satisface sus necesidades comunicativas (Schumann, 1976; 1978a,b,c). Si este contexto sociolingüístico persiste, el grupo del alumno fosiliza su sistema lingüístico en esta etapa simplificada.

Este autor plantea entonces que la situación de aprendizaje, y el deseo de aculturarse que resulta de ella, desencadenan una serie de factores - la calidad del *input*, el bloqueo o la receptividad cognitiva del alumno, la variedad funcional de L2 -, y que éstos, a su vez, afectan negativamente o positivamente la adquisición de la segunda lengua. El deseo de aculturarse es así una de las variables centrales de este modelo dado que determina el éxito o el fracaso del alumno en su desempeño lingüístico. En efecto, para Schumann, "la adquisición de una segunda lengua es un aspecto de aculturación, y el grado con el cual un alumno se acultura al grupo de la lengua meta controla el grado con el cual adquiere la segunda lengua"(1978c: 34; 1986: 384) El concepto de *aculturación* no implica que el alumno deba perder su identidad nacional; denota en cambio que el deseo de aculturarse o de integrarse social y psicológicamente a la cultura extranjera, puede ocurrir sin que tenga que dejar de conservar los valores de su cultura nativa.

El modelo de la aculturación puede ser representado de la siguiente forma:

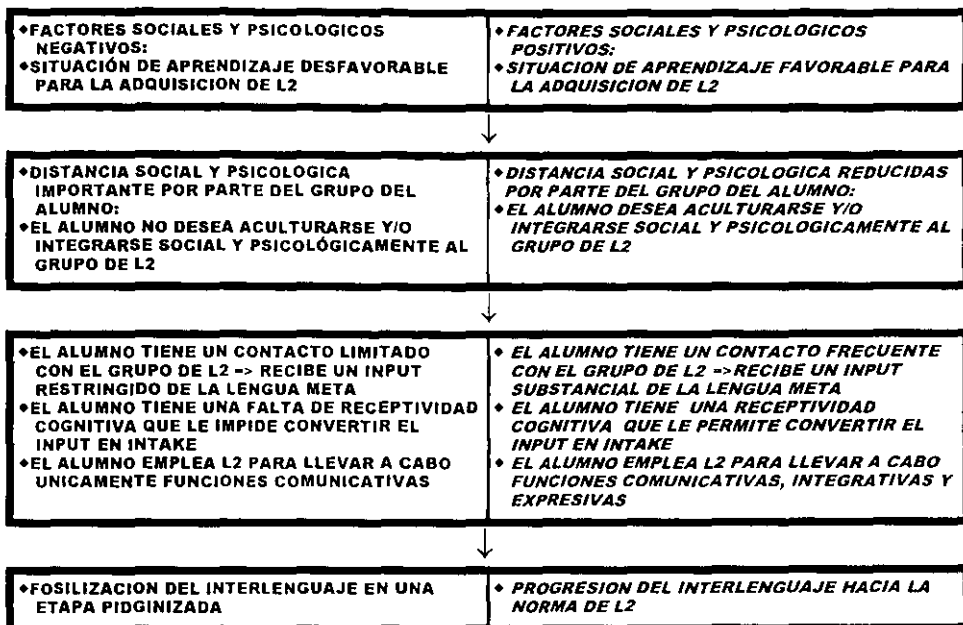


Figura 3.1. El modelo de la aculturación de Schumann (1978a,b; 1986).

III.2.C. LOS FACTORES SOCIALES

Los factores sociales que determinan si el contexto de aprendizaje es benéfico o no para la adquisición de una segunda lengua son los siguientes (Schumann, 1976;1978a,b;1986):

- 1). **Patrones de dominación social entre los dos grupos:**
el grupo del alumno es dominante, no-dominante o subordinado políticamente, culturalmente, técnicamente o económicamente;
- 2). **Estrategias de integración del grupo del alumno:**
 - *la asimilación* = abandono del estilo de vida y de los valores propios, y adopción de los del otro grupo;
 - *la adaptación* = adopción del estilo de vida y de los valores del grupo de la lengua meta, y conservación de los propios para interactuar dentro de su comunidad;
 - *la preservación* = rechazo del estilo de vida y de los valores del grupo de la lengua meta, y conservación de los propios;
- 3). **Grado de encierro del grupo del alumno;**
- 4). **Grado de cohesión del grupo del alumno;**
- 5). **Tamaño del grupo del alumno;**
- 6). **Similitud entre los rasgos culturales de los dos grupos;**
- 7). **Actitudes, o estereotipos étnicos, que cada grupo tiene hacia el otro;**
- 8). **Duración de la estancia del grupo del alumno en el área geográfica del grupo de la lengua meta.**

Más específicamente, una situación de aprendizaje desventajosa se presenta cuando los dos grupos en contacto establecen una relación de fuerza y de conflicto entre ellos, cuando uno es dominado y el otro subordinado; cuando el estilo de vida, el nivel de educación, el desarrollo técnico, la actividad profesional y la organización política de una de las dos comunidades son percibidos como superiores por los dos grupos, y los de la otra comunidad como inferiores.

La situación negativa se produce también cuando las dos comunidades en contacto se oponen a la integración del grupo del alumno al tejido social de la lengua meta; cuando ambas comunidades desean que este grupo se preserve y que su encierro físico y su marginación institucional - el tener instituciones que excluyen al grupo de la lengua meta - sea importante.

Esta situación ocurre además cuando el grupo del alumno es un grupo altamente cohesivo, y/o unido, compacto y homogéneo en cuanto a los valores que comparten sus miembros; este tipo de comunidad tiende a permanecer marginada por tener poco interés y receptividad hacia las costumbres diferentes a las suyas.

Por otro lado, el contexto negativo se genera cuando el grupo del alumno es grande; en estas circunstancias sus miembros disponen de una diversidad de situaciones de interacción y de relaciones *intragrupo* que satisfacen sus necesidades afectivas, psicológicas y sociales y, por ello, no necesitan establecer contactos *intergrupo* frecuentes.

Se genera, por otra parte, cuando las dos culturas en contacto no son coherentes - cuando tienen costumbres religiosas y sociales muy distintas -, y cuando los dos grupos se evalúan negativamente uno a otro a través de actitudes y estereotipos negativos.

Finalmente, se genera cuando la estancia que el grupo del alumno prevé quedarse en el país extranjero es de corta duración; en estas circunstancias no propicia el contacto con el grupo huésped y no busca promover las condiciones necesarias para la adquisición de L2.

Se observa así que una segunda lengua tiene dificultad en evolucionar cuando se desarrolla en un entorno similar al entorno en donde se forman los pidgins - en una situación de marginación y de conflicto social, de aislamiento lingüístico y de *input* restringido, de características afectivas negativas y de falta de receptividad cognitiva por parte de los miembros de los dos grupos, y, finalmente, de contacto lingüístico de poco tiempo - (véase cuadro 3.1.).

En oposición, una buena situación de adquisición conlleva las siguientes características sociales:

1. El grupo de la segunda lengua y el del alumno se perciben como socialmente iguales (relación de no-dominación).
2. Los dos grupos desean que el grupo del alumno sea asimilado al de la lengua meta.
3. Ambas comunidades esperan que el grupo del alumno comparta las facilidades sociales del grupo de L2.
4. El grupo del alumno es pequeño y no muy cohesivo.
5. Las culturas de ambos grupos son coherentes.
6. Ambas comunidades tienen buenas actitudes hacia la otra.
7. El grupo del alumno prevé quedarse un largo tiempo en el área del grupo de L2 (Schumann, 1978a,b; Ellis, 1985).

Bajo estas condiciones, la distancia social de los miembros del grupo del alumno es reducida. Tienen entonces la disponibilidad para involucrarse en la problemática social del grupo de L2, para desarrollar una solidaridad social y para acercarse a este grupo extranjero; desean aculturarse; promueven el contacto con la otra comunidad y reciben un *input* substancial de L2; tienen además la receptividad cognitiva necesaria para integrar el capital lingüístico del *otro* grupo a su propio repertorio, aprovechan así gran parte del *input* al convertirlo en *intake*; desarrollan la lengua meta con fines comunicativos, integrativos y expresivos, para ello necesitan expandir sus recursos lingüísticos, y reestructuran su sistema pidginizado para integrar en él elementos de la lengua meta. De esta forma, con base en el proceso de despidginización, logran una adquisición exitosa de L2.

III.2.D. LOS FACTORES PSICOLOGICOS

Como fue planteado más arriba, Schumann (1975, 1978a,b,c, 1986) propone que existen otro tipo de variables, las variables de índole psicológica o afectiva, que determinan la situación de aprendizaje. Determinan la apertura o la receptividad psicológica del individuo hacia la comunidad de L2 y, consiguientemente, su deseo de aculturarse, la calidad del *input* que consigue, la receptividad cognitiva que tiene para convertir el *input* en *intake*, y la variedad funcional con la cual utiliza L2. Se observa entonces que, mientras las variables sociales afectan la relación que establecen los dos *grupos* entre ellos, las variables psicológicas caracterizan al *individuo* y determinan la relación que éste establece con el grupo de L2.

En efecto, los factores sociales determinan la solidaridad social que tiene un grupo hacia el otro, posteriormente el individuo es influido por la relación que habrá establecido su propio grupo

con la *otra* comunidad. De esta manera, "la distancia social pertenece al individuo como miembro de un grupo social que está en contacto con otro grupo cuyos miembros hablan un idioma diferente"(1978a: 77). En cambio, las variables psicológicas caracterizan al individuo y operan cuando éste contradice las tendencias de su grupo social. En otras palabras, el alumno puede adquirir la segunda lengua en un contexto desfavorable en donde el resto de su comunidad no logra aprenderla, y no adquirirla cuando su comunidad logra una adquisición exitosa de ésta. "En estos casos es la distancia psicológica o la proximidad entre el alumno y el grupo de la lengua meta que es la responsable de la adquisición exitosa o no de la segunda lengua"(Schumann, 1978a: 86).

Las variables psicológicas y/o afectivas que participan en el modelo de la aculturación, son las siguientes:

1. El choque cultural:

En su lengua materna el individuo posee estrategias determinadas para resolver problemas, cuando éstas no funcionan de la misma forma en la segunda lengua puede no obtener los resultados deseados. Actividades que eran sencillas en L1 le requieren mucha energía en L2. Esta situación le genera tensión, miedo, ansiedad y rechazo de la situación de adquisición de la lengua meta, de la gente y de las costumbres del país extranjero. El choque cultural incrementa la distancia psicológica y tiene consecuencias negativas sobre el deseo de aculturarse, y por ende, sobre la adquisición de L2.

2. El choque lingüístico:

El choque lingüístico ocurre cuando el individuo vive una relación muy rígida con el idioma meta; cuando está obsesionado por el hecho de que las palabras de la segunda lengua no reflejan sus ideas; cuando interpreta reiteradamente el significado de las palabras a su propio modo; cuando tiene miedo de hacer el ridículo y de sentirse dependiente. Ese estado psicológico tiene también un efecto negativo sobre el deseo de aculturarse y sobre la adquisición del segundo idioma.

3. La motivación:

a). La motivación integrativa - cuando el alumno tiene un interés por la comunidad de la lengua meta, cuando desea conocer gente del país extranjero, cuando desea comunicarse con ellos y tal vez volverse como ellos (Gardner y Lambert, 1972) -, permite que la distancia psicológica sea reducida, que haya la intención de aculturarse, y que la adquisición de L2 sea exitosa. b). La motivación instrumental - cuando el individuo desarrolla L2 únicamente con un objetivo práctico y cuando su curiosidad e interés

por la comunidad de la lengua meta es pobre (Gardner y Lambert, 1972) -, puede implicar una distancia psicológica más marcada y una adquisición de L2 menos exitosa.

4. La empatía:

El individuo con empatía tiene "la capacidad de participar en los sentimientos y las ideas de los demás" (Dulay *et al.*, 1982: 76), es permeable a los valores de la cultura extranjera y, parcialmente o temporalmente, tiene la habilidad de dejar de lado su identidad. Con esta facultad, el alumno construye una distancia psicológica reducida. En oposición, el individuo con un ego rígido construye una distancia psicológica importante que le impide llevar a cabo con éxito la adquisición de L2.

Resumiendo el efecto de las variables psicológicas sobre el desarrollo del interlenguaje, Schumann considera que "si el choque lingüístico y el choque cultural no son manejados correctamente y si el alumno no tiene la motivación adecuada y suficiente motivación y empatía, entonces no se acultura totalmente y no adquiere exitosamente la segunda lengua"(1986: 384).

III.2.E. LOS APORTES DE MEISEL Y DE ANDERSEN AL MODELO DE LA ACULTURACION

En su modelo, Schumann tiene el interés de explicar en términos socioafectivos un proceso de simplificación que ocurre en la estructura superficial de una segunda lengua. No profundiza en cambio en los mecanismos cognitivos - en los mecanismos de la estructura profunda -, que sustentan este proceso de simplificación lingüística. Como ya fue mencionado, varios autores ayudan a entender con más rigor el proceso psicolingüístico de la simplificación que caracteriza a la pidginización, y enriquecen el modelo de la aculturación al aportar esta dimensión cognoscitiva.

III.2.E.a. Las simplificaciones restrictivas

Meisel (1980,1983), ya citado en la introducción de este trabajo, es uno de los autores que permite explicar los procedimientos de simplificación que pone en práctica el individuo al inicio de su desarrollo lingüístico. Propone que, con las primeras simplificaciones - con las simplificaciones restrictivas -, el alumno reduce sus conocimientos de manera a encontrar una variedad de su

competencia transitoria que maneja con destreza, es decir inconscientemente, y que, por ello, le permite comunicarse con agilidad. Lleva a cabo así un proceso de restricción o de retroceso dado que dispone de reglas y de una serie de categorías pero, para su performance, selecciona únicamente las que puede emplear de manera automática, y evita los elementos con los cuales se siente aún inseguro. Para este autor, el proceso de simplificación de las etapas tempranas de la adquisición tiene entonces un objetivo comunicativo. Las simplificaciones restrictivas "cumplen el propósito de lograr un resultado óptimo en la comunicación al reducir la gramática de tal manera de que ésta sea fácil de ser manejada"(1980: 36).

III.2.E.b. La nativización

Otro autor que analiza los mecanismos cognitivos que sustentan las marcas de simplificación es Andersen (1983). Este resalta el papel central que ocupa la gramática universal, nuclear e innata - y/o la gramática que comparten todos los idiomas -, en las etapas tempranas del desarrollo lingüístico. Plantea que en los primeros momentos de la adquisición, el proceso de simplificar consiste en elaborar hipótesis sencillas acerca de L2 o de L.E. basándose en la intuición gramatical innata. El individuo construye así la lengua en circuito cerrado, con base en una norma interna, a conocimientos ya existentes y, en un principio, considera poco a la norma externa, al *input*. Casi no elabora hipótesis a partir del entorno lingüístico porque no puede relacionar su estructura de conocimientos con lo que escucha. Al igual que en la creación de los pidgins, por causa de este proceso de simplificación realizado en función de estructuras universales, por causa de este desarrollo en dirección de una norma interna, el alumno crea un sistema lingüístico en parte independiente del *input*, un sistema lingüístico con formas idiosincrásicas. A esta creación de un nuevo sistema a partir de la gramática innata, Andersen la denomina *nativización*. La

nativización es "el compuesto de procesos y de principios probablemente universales que guían al alumno en la construcción de las representaciones internas del idioma que está adquiriendo ..." (1990: 47). Propone este término al considerar que, para el desarrollo de L2/LE, el individuo utiliza los mismos mecanismos mentales que utilizó previamente para construir su lengua *nativa*.

Uno de los rasgos de la gramática universal es el utilizar material no-marcado antes de la contraparte marcada (Mazurkewich, 1984a,b, en White, 1989: 121) - "las reglas no-marcadas son aquellas que se pueden deducir de la facultad del lenguaje sin estar representadas directamente en el *input*" (Zobl, 1983, 1984 en Ellis, 1985: 203); en oposición, las reglas marcadas son las que se fijan en la gramática del individuo gracias al contacto con los modelos incluidos en él. Se puede considerar entonces que las omisiones de las marcas del presente del indicativo de los primeros enunciados presentados en la introducción de este trabajo, son ejemplos de nativización dado que son formas que no pertenecen a la norma que conlleva el *input* del francés.

Si volvemos a analizar los elementos lingüísticos del *Tay Boi* y de los pidgins mencionados en la sección anterior bajo la perspectiva de Andersen, podemos considerar que éstos son también ejemplos de nativización: son elementos simplificados, no-marcados, que fueron construidos en circuito cerrado, a partir de mecanismos universales.

Los planteamientos de Andersen y de Meisel pueden ser complementarios e incluyentes. Se puede pensar, en efecto, que algunas de las simplificaciones restrictivas - y/o algunos de los elementos automatizados que utiliza el individuo al principio de su adquisición y que emplea para

comunicarse exitosamente -, son aquellos que fueron construidos en circuito cerrado a partir de la nativización, a partir de la intuición innata.

En otras palabras, se puede pensar que, para lograr sus metas comunicativas, el alumno principiante utiliza tanto la estrategia de Meisel como la de Andersen. Restringe su gramática para utilizar aquellos constituyentes y reglas que ya han sido automatizados - utiliza la estrategia de la simplificación restrictiva - pero, para ello, ha construido previamente estos elementos simplificados a partir de la elaboración de hipótesis sencillas, y con base en conocimientos universales - utiliza la estrategia de la nativización. Se puede plantear así que, al igual que para la nativización, la simplificación restrictiva sustenta las marcas de omisión de la morfología del presente del indicativo que aparecen en la estructura superficial de los siete primeros enunciados presentados al inicio de este trabajo.

III.2.E.c. Las simplificaciones restrictivas y la nativización en el modelo de la aculturación

Según estos dos autores, la simplificación restrictiva y la nativización son estrategias que, de manera natural, permiten el desarrollo temprano del interlenguaje. Desde la lógica de Schumann, se puede pensar que el alumno que no desea aculturarse sigue empleando insistentemente estas estrategias en etapas en donde debería empezar a consolidar las reglas de su sistema aproximativo a partir del *input*. Insiste entonces en construir su interlenguaje a partir de mecanismos cognitivos que en un inicio eran naturales e idóneos; insiste en construir su sistema en circuito cerrado, sin considerar al entorno lingüístico; insiste en recurrir a sus conocimientos lingüísticos innatos y a sus conocimientos existentes para comunicarse. Como consecuencia de la

utilización reiterada de estas estrategias, las categorías simplificadas, pidginizadas y no-marcadas que aparecen en las etapas tempranas de su adquisición, permanecen en su interlenguaje.

Se puede considerar así que, además del *input* restringido, de la falta de apertura psicológica y cognitiva que permite convertir el *input* en *intake*, de una reducción funcional de L2, el estancamiento del interlenguaje en una etapa pidginizada es provocada también por el uso insistente de determinadas estrategias cognitivas - de la simplificación restrictiva y de la nativización.

Con el fin de lograr mayor claridad, en la figura 3.2 se incorporan los aportes de estos dos autores al modelo de la aculturación.

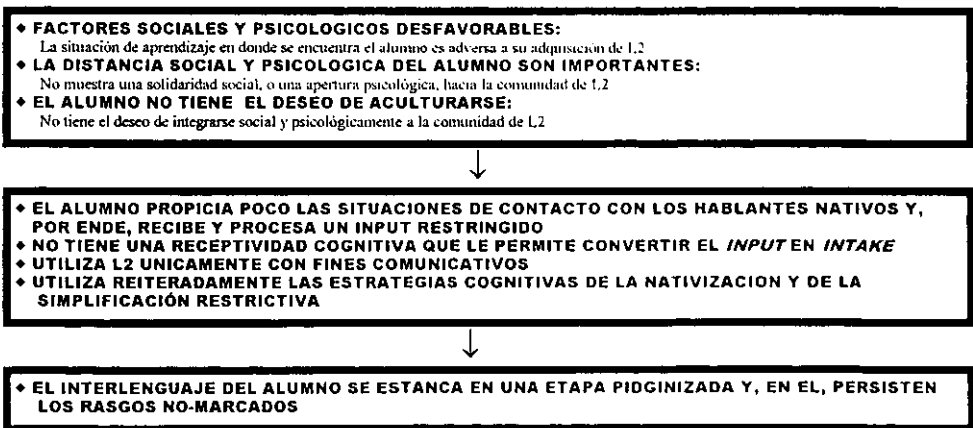


Figura 3.2. Factores sociales, psicológicos y cognitivos que influyen en el desarrollo lingüístico de un alumno que no desea aculturarse.

III.2.E.d. La desnativización

En oposición, el estudiante que desea aculturarse - el que, en consecuencia, busca tener contacto con los hablantes nativos de la lengua meta, el que es receptivo psicológicamente a esta lengua y a la cultura que le corresponde, el que desea emplear L2 para llevar a cabo funciones más complejas y variadas -, utiliza la nativización y la simplificación restrictiva únicamente en las etapas iniciales de la adquisición y, posteriormente, las sustituye por otras estrategias cognitivas que le permiten incrementar los recursos de su sistema simplificado, que le permiten convertir su sistema reducido en un sistema creativo, con reglas de transformación. Utiliza las estrategias de *la desnativización* (Andersen, 1981, 1983, 1990) y de *la simplificación elaborativa* (Meisel, 1980, 1983) para despidginizar, y/o complejizar, su sistema pidginizado, y/o simplificado.

Durante la despidginización, el objetivo cognitivo del alumno es reacomodar o remodelar su sistema interiorizado para hacer caber en él la norma de la segunda lengua. Para ello rebasa las fuerzas innatas de la adquisición - aquellas que le sirvieron a construir su primera gramática, su gramática nativizada -, y recurre al *input*. Capta entonces la información sistemática de su entorno lingüístico y, con base en ésta, elabora hipótesis cada vez más complejas; reemplaza ciertos elementos nativizados de su interlenguaje por los que han sido modelados a partir de la lengua meta y, gradualmente, reformula y reestructura esos elementos para lograr manejarlos conforme a las reglas de la segunda lengua. Los reestructura frecuentemente al agregarles nuevos constituyentes de L2. Para hacer crecer su interlenguaje, toma entonces en cuenta una norma externa y construye así su sistema interiorizado en "circuito abierto". De esta forma, absorbe los rasgos que son específicos al idioma meta, asimila los rasgos periféricos y/o marcados que son los que se desarrollan gracias al contacto con los modelos incluidos en el *input* (Zobl, 1983, 1984)

Para referirse a este proceso evolutivo que se logra gracias al entorno lingüístico, Andersen habla del proceso de *desnativización*. La desnativización es "la reestructuración gradual de la representación interna e idiosincrásica del idioma que se está adquiriendo en función del *input* que se procesa durante la adquisición del lenguaje"(1990: 47). Utiliza este término para ilustrar el hecho de que, para que el interlenguaje evolucione y se acerque a la lengua meta, es necesario dismantelar y expandir paulatinamente la primera gramática transitoria, la que fue desarrollada en circuito cerrado.

Se puede intuir entonces que el alumno principiante de francés que produjo los enunciados del segundo bloque de la introducción de este trabajo, está aplicando la estrategia de la desnativización dado que muestra el manejo de ciertos rasgos morfológicos que están presentes en el input de este idioma.

III.2.E.e. Las simplificaciones elaborativas

La propuesta de *las simplificaciones elaborativas* de Meisel (1980, 1983) es parecida a la de *la desnativización* de Andersen. Comparte la idea de ese autor de que el sistema simplificado y reducido del alumno se despidginiza, y/o se expande, gracias a la elaboración de hipótesis basadas en el *input* y a la incorporación gradual de elementos que provienen del entorno lingüístico, al sistema interiorizado. Propone que en la etapa de despidginización, el alumno aplica ciertas estrategias de simplificación pero con un objetivo diferente al de la etapa de pidginización. En vez de usar la simplificación restrictiva para obtener un resultado óptimo en la comunicación, el alumno usa la simplificación elaborativa para hacer progresar su interlenguaje.

Según este autor, con esta estrategia, el alumno va a elaborar hipótesis a partir del entorno lingüístico, pero va a determinar la dificultad de estas hipótesis en función del nivel de su gramática interiorizada, en función de lo que pueda entender desde su competencia transitoria. En otras palabras, esta estrategia consiste en simplificar la complejidad del *input* al captar y al asimilar únicamente los elementos que puedan tener un sentido y una lógica para el interlenguaje. Adapta así lo que es adquirido a lo que fue adquirido previamente. La simplificación elaborativa consiste entonces en "el proceso del alumno de acomodar lo que acaba de adquirir a lo que fue adquirido anteriormente"(Meisel, 1983: 127).

La simplificación elaborativa consiste también en llevar a cabo un proceso de construcción gradual para aproximar la regla del interlenguaje a la regla representada en el *input*. En esta forma, con esta estrategia el alumno construye elementos menos complejos de los que están representados en el *input*, pero más complejos de los que incluye su sistema aproximativo. En efecto, cuando el alumno maneja suficientemente una versión hipotética de determinada regla o elemento, vuelve a reformular una hipótesis a partir del entorno lingüístico - hipótesis cuyo nivel es controlado por el nivel de su competencia transitoria de ese momento -, con la intención de integrar un nuevo constituyente a esa regla. Gracias a la simplificación elaborativa el alumno logra entonces "una extensión del sistema previo y un acercamiento a la variedad extranjera" (Meisel, 1980: 37).

El elemento lingüístico que resulta de la estrategia de la simplificación elaborativa es sólo una de las versiones que conlleva el desarrollo completo de determinada regla de L2. Cada versión permite la consolidación total de esa regla dado que es la base para que otra versión más elaborada se forme. La simplificación elaborativa es entonces la simplificación que "sustenta una etapa ulterior del desarrollo lingüístico del alumno hacia la norma de L2"(Meisel, 1980: 13).

Meisel (1980, 1983) plantea que, en la estructura superficial del discurso del alumno, la simplificación elaborativa está representada por marcas de generalización - la generalización consiste en aplicar un elemento de L2 a contextos inapropiados. Como se pudo observar en el cuadro 2.3, en los enunciados del segundo bloque aparecen diferentes generalizaciones que permiten deducir que el alumno está desarrollando su interlenguaje desde la simplificación elaborativa.

III.2.E.f. La desnativización y las simplificaciones elaborativas en el modelo de la aculturación

Según Meisel y Andersen, la desnativización y la simplificación elaborativa caracterizan los momentos tardíos del desarrollo del interlenguaje. Meisel (1983) propone también que ciertos factores socio-afectivos determinan el uso de la simplificación elaborativa. En el mismo sentido que el modelo de la aculturación, muestra que es el alumno que presenta una orientación integrativa hacia la comunidad de L2 - en términos de Schumann, el que desea aculturarse -, quien utiliza esta estrategia para incrementar sus recursos lingüísticos, para despidginizar su interlenguaje.

En la siguiente figura se presentan las variables que participan en el desarrollo lingüístico de un alumno que desea aculturarse.

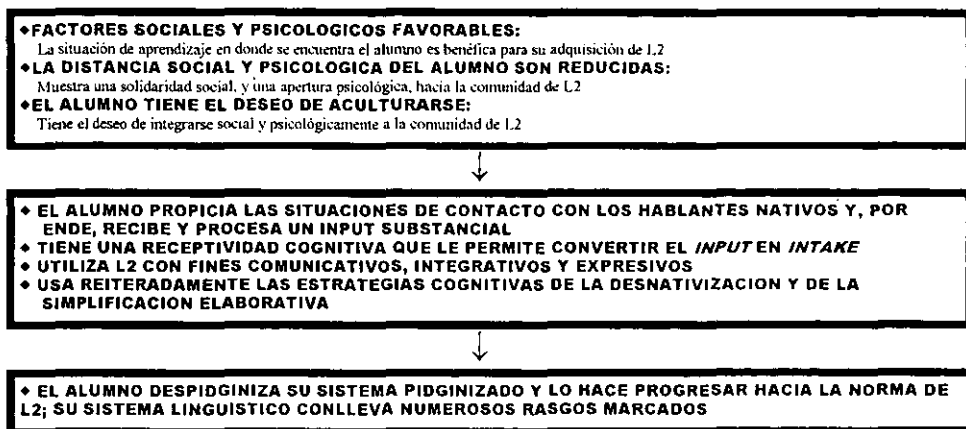


Figura 3.3. Factores sociales, psicológicos y cognitivos que influyen en el desarrollo lingüístico de un alumno que desea aculturarse.

III.2.E.g. El modelo de la aculturación adaptado a esta investigación

Adaptando los argumentos del modelo de la aculturación a los fines y a los propósitos de este trabajo, se puede considerar entonces que el estancamiento de los rasgos no-marcados por la flexión del presente del indicativo puede ser causado por uno de los factores sociales mencionados por Schumann - al séptimo de su lista, por las actitudes, las actitudes negativas que tienen los alumnos frente a la cultura francesa. De por su impacto en el desarrollo lingüístico, este factor es, según Maple (1982), el factor social más importante de este modelo

Por éstas, el estudiante construye una distancia social importante hacia dicha colectividad y no desea acercarse a ella - no desea aculturarse - ; no propicia entonces situaciones para interactuar o para recibir el *input* de este idioma, condición necesaria para toda adquisición

lingüística exitosa. Vive, además, un bloqueo cognitivo que le impide convertir el *input* en *intake*. Por otra parte, desarrolla el francés únicamente con fines comunicativos restringidos, denotativos y referenciales. Por el input escaso que recibe, construye su gramática transitoria desde una norma interna, desde las estrategias de la simplificación restrictiva y desde la nativización. Por todas estas variables, algunos principiantes de francés del CELE no logran hacer progresar su interlenguaje - más específicamente, el sistema flexional de la categoría verbal que nos interesa aquí -, hacia la norma de esta lengua meta.

En el siguiente cuadro se ilustran las premisas y las redes de relación del modelo de la aculturación, adaptados a esta investigación.

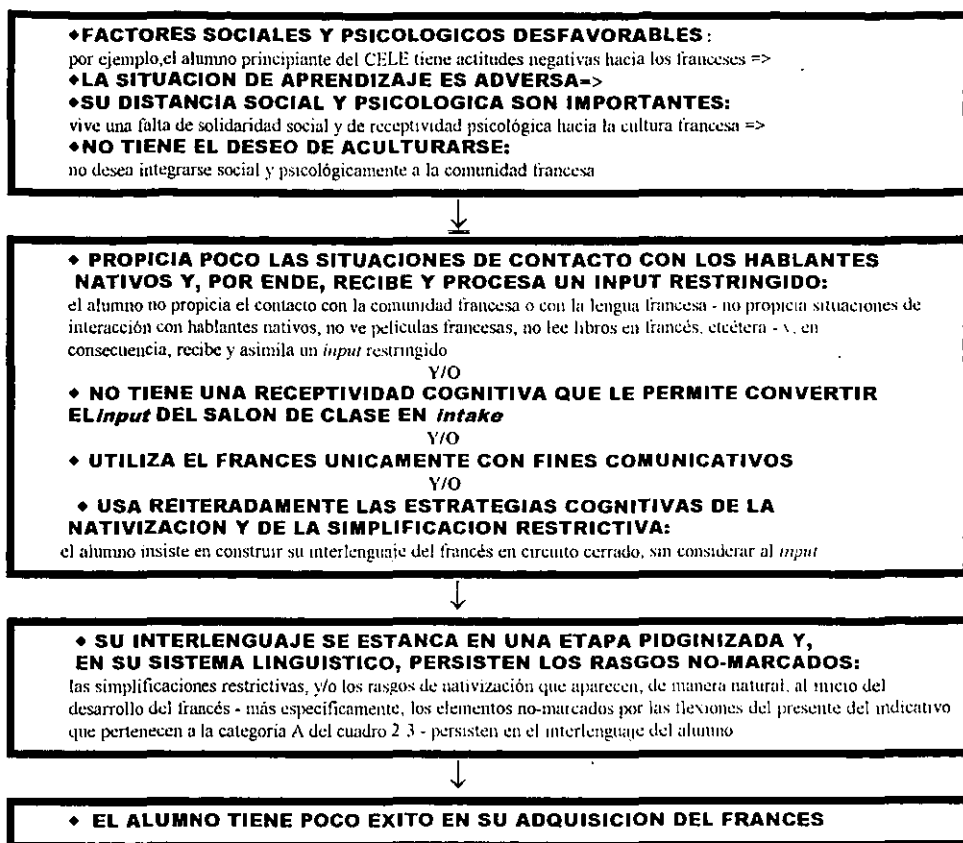


Figura 3.4. Los factores sociales, psicológicos y cognitivos que influyen en el desarrollo lingüístico del principiante de francés del CELE

Como se mencionó al inicio de este capítulo, al unir los aportes de diferentes autores - los de Schumann, Meisel y Andersen - se obtiene una versión ampliada y enriquecida del modelo de la aculturación que permite entender de manera polifacética el proceso que lleva a cabo el alumno en el salón de clase. En este capítulo, se observó en efecto que, en esta propuesta explicativa, ciertos factores *sociopsicológicos* determinan el *input* así como los mecanismos *cognitivos* del alumno, y que éstos, a su vez, definen el producto *lingüístico* y el éxito *académico* que logra el estudiante

Al captar unas de las principales variables que participan en el escenario pedagógico, se piensa entonces que este modelo es un instrumento que permite entender con rigor las desigualdades lingüísticas observadas en los principiantes de francés del CELE.

CAPITULO IV:

EL ESTUDIO

En este capítulo se presenta el tipo de estudio que se empleó para llevar a cabo esta investigación, y se explicitan las diferentes partes de su configuración - se describe la muestra, la población, el contexto de la recolección de datos y los instrumentos de medición sociopsicológica y lingüística.

Los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados explícitamente para esta investigación, y su elaboración requirió de un trabajo riguroso y de un amplio tiempo. Por ello, se consideró que era relevante describir en forma detallada las diferentes etapas que permitieron construir dichos instrumentos de medición. Por esta razón, este tema ocupa un espacio importante de este capítulo.

Numerosas decisiones que se tomaron en este capítulo fueron determinadas por la preocupación de garantizar la validez interna - es decir, el hecho de que los resultados obtenidos no se deban a variables extrañas -, y la validez externa - o sea, el hecho de que la arquitectura del estudio se pueda reproducir y de que los datos puedan ser generalizados a otros contextos. Para este fin, se tomaron en consideración los planteamientos de dos autores que estudian la metodología de la investigación del campo de la adquisición de segundas lenguas; se trata de Seliger y Shohamy (1989)

IV.1. EL TIPO DE ESTUDIO

Reformulando nuestras hipótesis de trabajo en términos del campo de la metodología de la investigación, se puede plantear que el propósito de este trabajo fue el estudiar si existe, o no, una relación entre una variable independiente - el factor de actitud -, y una variable dependiente - las marcas de simplificación restrictivas y elaborativas de los alumnos de primer nivel del CELE. La relación entre ambas variables se analizó y se discutió bajo el lente del modelo de la aculturación, descrito en el capítulo III. El estudio que se efectuó es entonces un estudio *confirmatorio* - "el investigador conoce a fondo el fenómeno que quiere investigar, además ya posee una aproximación basada en el marco teórico y en los resultados de estudios exploratorios y/o descriptivos previos hechos por el mismo investigador o por otros autores"(Pick y López, 1984: 31,32).

Por otra parte, para los fines de esta investigación, se utilizó uno de los diseños más empleados en las ciencias sociales, es decir, el diseño *ex post facto* (Kerlinger, 1985) Este diseño consiste en "una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes"(1985: 268). De esta forma, en este estudio se discutió la relación entre los datos sociopsicológicos y los datos lingüísticos sin haber controlado y manipulado los primeros - es decir la variable independiente, y/o las actitudes -, dado que éstas se habían desarrollado de manera autónoma y previa a esta investigación, ya sea dentro o fuera del salón de clase

Además, este estudio es un estudio *cuantitativo* dado que se basa en la medición y en el conteo, y que genera información numérica (Allwright y Bailey, 1991). En efecto, tanto la variable independiente como la variable dependiente se miden y tienen una representación contabilizable. Las actitudes están representadas por las calificaciones obtenidas a partir de un cuestionario de rangos sumariados de Likert, y los datos lingüísticos toman forma numérica gracias a un análisis de frecuencia (véase anexo 8). Para estudiar la relación de ambas variables, se correlacionaron los dos tipos de datos gracias a la correlación de Pearson que es, según Nadelsticher (1983), y Hatch y Hossein (1982), uno de los coeficientes más empleados en ciencias sociales y en el campo de la Lingüística Aplicada. Para llevar a cabo este análisis se emplearon además otras técnicas de la estadística descriptiva, se emplearon porcentajes, gráficas y medidas de tendencia central, es decir, la media, la moda y la mediana. El cálculo en datos porcentuales tuvo como fin el de lograr una homogeneidad, y por ende una comparabilidad, entre los resultados. Para los datos de actitud se consideró que el 100% era 120 (la calificación más alta del cuestionario), y para los rasgos lingüísticos, a semejanza de Schumann (1978a), el 100% fue la cantidad total de contextos del presente que produjo cada alumno (véase apartado IV.5.C).

Finalmente este estudio es un estudio *transversal* - es el estudio "que se realiza en un momento determinado" (Pick y López, 1984: 33). Los diferentes datos de esta investigación fueron recabados así en un mismo momento, a finales del semestre 1999-1, después de aproximadamente 140 horas de clase.

Se evitó aplicar los instrumentos de medición al inicio o a mediados de un semestre dado que, en una etapa inicial de la adquisición, el interlenguaje de todos los estudiantes conllevan las mismas marcas de simplificación. Efectivamente, como se vió en el tercer capítulo (véase apartado III.1.D.), Samarin (1971) y Schumann (1978a) plantean que el fenómeno de la pidginización - o la aparición de las marcas de simplificaciones restrictivas - caracteriza el desarrollo temprano de *todos* los alumnos. Por esta razón, al principio del semestre no se hubiera podido observar el fenómeno estudiado, es decir, la diferencia de evolución del interlenguaje de los alumnos, y/o, el estancamiento o la progresión de las simplificaciones restrictivas en el discurso de los estudiantes.

El hecho de haber aplicado simultáneamente los dos instrumentos de medición se debe a que los factores sociales y la distancia social del individuo pueden variar con el tiempo (Schumann, 1986). Por ende, el recabar los datos en momentos distintos hubiera podido falsear la relación que tiene el factor de actitud con el desarrollo lingüístico de los alumnos

IV.2. LA MUESTRA

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

Gracias a este procedimiento al azar, los sujetos fueron expuestos a diferentes contextos físicos, académicos, etcétera, y se disminuyó de esta manera el impacto que podría tener

determinada variable extraña sobre el conjunto de los individuos estudiados. En términos de Seliger y Shohamy, "el efecto de las variables extrañas se dividió en partes iguales gracias a la aleatoriedad"(1989: 96).

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

El cuidar la validez interna requirió, además, cuidar el posible impacto de los estudios pilotos sobre los resultados finales. En efecto, si el estudio piloto y el estudio final se hubieran basado en el mismo grupo, los alumnos hubieran adquirido ciertas actitudes o cierta familiaridad con el instrumento de medición, y estos factores afectivos o esta experiencia adquirida habría falseado los datos recabados. Por ello, en esta investigación, los estudios pilotos y el estudio final se realizaron con muestras distintas. De esta manera, la muestra de este estudio tiene las siguientes características (véase anexo 8, cuadro A8.1. Para mayor claridad, con el objetivo de distinguirse de los cuadros contenidos en el texto de este trabajo, la denominación de los cuadros de los anexos conlleva una A de Anexo):

- ◆ Está conformada de 30 alumnos, 19 mujeres y 11 hombres
- ◆ Estos provinieron de todos los grupos de primer nivel, excepto del grupo 106 en el cual se midió la confiabilidad general del cuestionario. Se distribuyeron de la siguiente forma: Grupo 101: 3 alumnos; 102: 3; 103: 5; 104: 2; 107: 5; 107: 8; 108: 3; 109: 1
- ◆ Las carreras estudiadas por los alumnos se distribuyen de la siguiente forma:

- Ciencias políticas y sociales:	7	- Carreras artísticas:	6
- Ciencias económicas y administrativas:	5	- Ingenierías:	5
- Ciencias biológicas y de la salud:	4	- Ciencias:	3
- ◆ Desde el punto de vista de la competencia lingüística de los alumnos al iniciar el semestre, se observa que la muestra conlleva 18 principiantes, 6 falsos-principiantes, y 6 no contestaron
- ◆ La mayoría tiene entre 20 y 24 años de edad.

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

IV.3. LA POBLACION

Con la intención de asegurar la validez externa, fue necesario analizar si la muestra era representativa de una población mayor de manera a poder reproducir el estudio a un contexto más amplio (Seliger y Shohamy, 1989). La población que nos interesó aquí fue el estudiante universitario mexicano que adquiere el francés con base en un método comunicativo, y en una universidad pública.

Se piensa así que la muestra de este trabajo fue representativa de esta población dado que, por una parte, se conformó de alumnos mexicanos del CELE - dependencia de la UNAM que es una universidad pública - y, por otro lado, los alumnos de esta institución estudian esta lengua meta con un método comunicativo. Se considera entonces que existe una semejanza entre la población y la muestra y que, en consecuencia, los datos arrojados por este estudio pueden ser generalizados a ese grupo específico de la república mexicana.

IV.4. EL CONTEXTO DE RECOLECCION DE DATOS

El contexto de recolección de datos fue determinado con el objetivo de que el ambiente de este estudio se parezca lo menos posible a *un laboratorio de investigación*. Se procuró entonces rescatar la normalidad cotidiana del estudiante y, para ello, se aplicaron los instrumentos de medición de actitudes y de elicitación lingüística en su salón de clase, en un día normal del semestre. Se les pidió además a los profesores aplicar ellos mismos el cuestionario y la actividad comunicativa, para evitar que el investigador apareciera en la escena de la investigación

La decisión de aprovechar el contexto cotidiano del alumno se debe al hecho de que un *ambiente de laboratorio* podría ser una variable extraña que sesgaría los datos recolectados. En efecto, el individuo que participa en una investigación, o que se siente analizado y evaluado, puede vivir cierta presión que lo conduce a exagerar la intensidad de sus respuestas o a falsearlas. "Los alumnos de segundas lenguas pueden estar más motivados por el hecho de saber que están participando en un estudio que le ayudará al investigador a entender el proceso de adquisición del lenguaje"(Seliger y Shohamy, 1989: 108)

Este impacto pudo, por ejemplo, haber influenciado los resultados de Schumann dado que, en el cuestionario propuesto por este autor, el sujeto estudiado - Alberto, un costarricense de 33 años -, muestra excelentes actitudes hacia los americanos y hacia su idioma a pesar de presentar un interlenguaje del inglés pidginizado después de 10 meses de estancia en los Estados Unidos, y a pesar de presentar un desinterés en acercarse a la cultura estadounidense. Las respuestas de

Alberto "pueden reflejar que está respondiendo en función de lo que piensa que el investigador quiere escuchar"(1978a: 97).

Sin embargo, se tiene conciencia aquí que la normalidad del contexto académico del alumno no se logró del todo y que, por ello, éste pudo percibir que se trataba de una actividad *extracurso*. Este sentir se puede deber a la fisionomía de los instrumentos de medición, y al hecho de que su contenido no respeta la cronología y la coherencia del programa de estudio de primer nivel - el acto de habla de presentarse-identificarse se desarrolla esencialmente al inicio del semestre y, en cambio, estos instrumentos se aplican al final. En las conclusiones de este trabajo habrá, por ende, que considerar esta percepción y tratarla como una variable extraña que pudo haber influenciado en los datos recabados.

Por otro lado, como ya fue aclarado, en este estudio se omitió la presencia del investigador en el contexto de recolección de datos. Esta ausencia responde al hecho de que, al estar presente durante la recolección de los datos, el investigador pudo haber sugerido él mismo la respuesta que esperaba, por ejemplo, con su mirada y su tono de voz (Seliger y Shohamy, 1989). En consecuencia, fue necesario controlar la presencia del investigador dado que ésta pudo convertirse en una variable extraña nefasta para los fines de esta investigación.

IV.5. LOS INSTRUMENTOS DE MEDICION

Como se mencionó más arriba, el diseño del cuestionario de actitudes y el ejercicio de elicitación lingüística ocupó un espacio temporal importante de esta investigación. Por ello, nos

pareció que esta aportación merecía ser descrita con detalle, y que era interesante dar a conocer las diferentes etapas que permitieron la configuración de ambos instrumentos de medición.

De esta forma, en este apartado se exponen, por una parte, las razones que nos orientaron a seleccionar determinado procedimiento para la medición de actitudes - un cuestionario diseñado con base en el procedimiento de los rangos sumariados de Likert (1932) -, se describe la técnica de este autor, y se presenta el cuestionario que se elaboró para esta investigación

Por otra parte, se hace un análisis de la actividad y del instrumento de elicitación que se utilizaron para recabar las marcas de simplificación restrictivas y de simplificación elaborativas del presente del indicativo del francés, y se describe el funcionamiento del análisis de frecuencia que se realizó con dichas marcas de simplificación.

IV.5.A. EL INSTRUMENTO DE MEDICION DE ACTITUDES

IV.5.A.a. *Justificación de la selección del procedimiento de los rangos sumariados de Likert*

En el campo de la Psicología existen métodos variados para medir las actitudes. Se pueden vislumbrar, por ejemplo, el método de la *escala de distancia social* de Bogardus (1925); los métodos de *comparaciones apareadas*, de *intervalos aparentemente iguales* y de *intervalos sucesivos* de Thurstone (1927, 1928, 1931) y de Thurstone y Chávez (1929), el método de *los rangos sumariados* de Likert (1932); el método del *escalograma* de Guttman (1944), y el método del *diferencial semántico* de Osgood *et al* (1957). En este estudio se seleccionó el procedimiento de Likert - el de los rangos sumariados - con el propósito de garantizar la validez externa de la investigación.

En este sentido, Seliger y Shohamy (1989) plantean que el formato de los instrumentos de medición puede influir en la naturaleza de los datos recolectados; por ejemplo, los datos obtenidos con una entrevista pueden diferir de los datos arrojados por un cuestionario. Consideran, por ende, que es difícil generalizar los resultados arrojados por el primer tipo de instrumento, a la investigación basada en el segundo. Estos autores piensan entonces que es importante que exista una cierta coherencia entre las metodologías de recolección de datos de los diferentes trabajos que conviven en un mismo campo de estudio, dado que esta homogeneidad permite comparar los resultados de las diferentes investigaciones y generalizarlos a otros contextos.

En su modelo de la aculturación, Schumann utiliza un instrumento diseñado con base en los rangos sumariados de Likert. Imitamos entonces esta propuesta con el fin de lograr una coherencia metodológica entre nuestro estudio y dicha investigación, que fue la principal explicación psicolingüística de nuestro trabajo. Se observa además que este formato es el formato utilizado por la mayoría de los autores que se interesan en cuestionar, analizar y discutir los planteamientos de este modelo psicolingüístico, del modelo de la aculturación. Es el caso, por ejemplo, de Stauble (1981), Kitch (1982), Kelley (1982), England (1982) y Maple (1982).

Finalmente, rebasando las fronteras del modelo de la aculturación y observando el campo de la psicología en general, se nota que el procedimiento de Likert es también el más utilizado para medir el factor *actitud* y, más específicamente, uno de los más utilizados para medir el componente que nos interesa en esta investigación, es decir, *el componente afectivo* (Nadelsticher, 1983; Whittaker, 1995).

IV.5.A.b. Descripción teórica del procedimiento de Likert

El cuestionario piloto: objetivos

Un cuestionario de rangos resumizados debe contener entre 20 y 25 afirmaciones (Nadelsticher, 1983; Pick y López, 1984). Con el fin de lograr este formato, en un primer momento, se elabora un cuestionario piloto que contiene el triple de reactivos deseados, es decir un cuestionario de un mínimo de 70 afirmaciones. Esta cantidad es necesaria dado que muchos de los reactivos iniciales no aparecen en el instrumento final, debido a que se cancelan por no ser confiables. Como se verá más abajo, su grado de confiabilidad es determinado por ciertas operaciones estadísticas.

El cuestionario piloto: los componentes

El cuestionario piloto está así compuesto de numerosas aseveraciones que pretenden promover una reacción afectiva del sujeto frente a determinado referente. Los 70 reactivos - o más -, del estudio piloto se reparten en dos grupos; 35 son favorables al objeto medido y 35 desfavorables. En el contexto de este trabajo, 35 son favorables a *la cultura francesa* y 35 son desfavorables.

Los reactivos, o aseveraciones, que constituyen el cuestionario, deben tener las siguientes características. Deben:

- 1 Referirse al presente y no al pasado
- 2 Tener un sólo sentido
- 3 Denotar únicamente el objeto psicológico medido
- 4 Evitar ideas obvias, se omiten entonces las afirmaciones que nadie o todos compartitan
- 5 Tener una redacción clara, simple y directa
- 6 Ser cortos, no deben exceder las 20 palabras
- 7 Incluir una sola idea
- 8 Omitir conceptos categóricos como *todos, siempre, nunca, ninguno, etcétera*
- 9 Omitir palabras ambiguas
- 10 Omitir frases negativas complejas (Marín, 1975)

Cuando se ha terminado de redactar las afirmaciones, se determina el orden de éstas. Para ello, se mezclan las aseveraciones favorables y desfavorables, y se organizan de manera aleatoria, al azar, dentro del cuestionario piloto.

Como ya fue mencionado, además de las aseveraciones, el cuestionario incluye una escala con la cual el sujeto indica la intensidad de sus actitudes. Esta tiene la siguiente configuración:

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
--------------------------------------	-------------------	--------------------	----------------------	---

A cada una de estas cinco alternativas se les otorga un valor particular que difiere según el carácter positivo o negativo de la afirmación. Cuando la aseveración denota una actitud positiva, el sistema de calificación es el que se presenta a continuación:

TOTALMENTE DE ACUERDO:	5 puntos
DE ACUERDO:	4 puntos
INDIFERENTE:	3 puntos
EN DESACUERDO:	2 puntos
TOTALMENTE EN DESACUERDO:	1 punto

En contraste, las aseveraciones que son desfavorables al objeto medido están clasificadas en sentido opuesto. La respuesta **TOTALMENTE DE ACUERDO** tiene un valor de uno, mientras que la respuesta **TOTALMENTE EN DESACUERDO** vale cinco puntos. Para medir la actitud global de un individuo, se suman las puntuaciones de cada reactivo.

Otro de los componentes de este tipo de instrumento son las instrucciones. Estas deben redactarse sin ambigüedades, de manera a informar claramente al individuo acerca del modo de contestar el cuestionario.

Whittaker y Whittaker (1989) mencionan que en este tipo de procedimiento no se oculta la finalidad de la prueba, de esta manera, al inicio, se pueden explicitar las intenciones del cuestionario. En esta primera sección del cuestionario, se puede también pedirle al sujeto ciertos datos personales como su edad, su estado civil, etcétera.

**El cuestionario piloto:
confiabilidad de sus reactivos**

Cuando se termina de elaborar el cuestionario piloto, el próximo paso a seguir es medir la confiabilidad de cada uno de sus reactivos. Por el concepto de *confiabilidad* se entiende el grado de consistencia y de estabilidad del instrumento de medición (Brown, 1988). Para este análisis se aplica el instrumento por lo menos a 50 sujetos y se vierten los resultados de estos 50 cuestionarios - el resultado de cada reactivo y el puntaje final del cuestionario - en una hoja de codificaciones, o sábana de resultados. Esta se presenta bajo la siguiente forma (para mayor claridad se incluyen los ejemplos dados por Nadelsticher).

Suje- tos	A F I R M A C I O N E S							Pun- taje total
	1	2	3	4	5	6	7	
1	1	1	5	5	1	1	3	20
2	2	3	3	3	3	2	1	26
3	3	3	3	1	5	5	5	23
4	5	5	2	5	2	1	1	24
5								
...								
50	1	5	3	3	1	1	1	18

Cuadro 4.1. Una hoja de codificaciones, o sábana de resultados (Nadelsticher, 1983: 21)

Se ordenan los sujetos en orden decreciente; los sujetos de mayor puntaje al inicio de la lista, los sujetos de menor puntaje al final. A partir de esta lista, se selecciona el 25% de sujetos con mayor puntaje - 12 sujetos - y el 25% de menor puntaje - 13 sujetos -, y se eliminan los sujetos intermedios de la investigación - el 50% restante. Como se muestra a continuación, se representan las clasificaciones de cada afirmación de los sujetos *altos* y de los sujetos *bajos* en dos cuadros.

25% DE SUJETOS ALTOS

Sujetos	A F I R M A C I O N E S				°D
	1	2	3	4	
1	4	3	1	5	5
2	4	4	3	3	2
3	5	5	3	1	3
4	4	4	3	1	4
12					

Cuadro 4.2. Calificación de los reactivos de los sujetos altos (Nadelsticher, 1983)

25% DE SUJETOS BAJOS

Sujetos	A F I R M A C I O N E S				°D
	1	2	3	4	
1	1	1	1	1	1
2	2	3	1	3	3
3	3	1	2	2	2
4	1	3	1	1	1
13					

Cuadro 4.3. Calificación de los reactivos de los sujetos bajos (Nadelsticher, 1983)

En un segundo momento, se analiza cada reactivo por separado. Para cada reactivo se forman otras dos tablas, en la primera se trabaja con los resultados de los sujetos *altos* - presentados en el cuadro 4.2 - y, en la segunda, se trabaja con los resultados de los sujetos *bajos* -

presentados en el cuadro 4.3. Se aplican las operaciones contenidas en las siguientes tablas para cada uno de los 70 reactivos del cuestionario piloto.

25% DE SUJETOS ALTOS

x	f _a	fx _a	fx _a ² *
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	3	12	144
5	1	5	25
Suma	4	17	169

Cuadro 4.4. Análisis de la afirmación uno de los sujetos altos

* (f: frecuencia de la respuesta (número (n) de sujetos que respondieron),
 fx: frecuencia por alternativa;
 x: alternativa (del 1 al 5).
 fx²: frecuencia (por la alternativa cuadrada)
 a: *altos*.
 b: *bajos*.

25% DE SUJETOS BAJOS

x	f _b	fx _b	fx _b ² *
1	1	2	4
2	1	2	4
3	1	3	9
4	0	0	0
5	0	0	0
Suma	4	7	17

Cuadro 4.5. Análisis de la afirmación uno de los sujetos bajos

La siguiente etapa consiste en calcular la *t de student* para cada aseveración. Esta prueba estadística sirve a observar si el reactivo discrimina la puntuación de dos grupos - en este caso, el grupo de los sujetos *altos* y el de los *bajos* -, y si esta discriminación no se debe al azar (Seliger y Shohamy, 1989; Whittaker, 1995). A diferencia de otros procedimientos, la *t de student* tiene la ventaja de poder ser aplicada a muestras de cualquier tamaño y, por ello, es uno de los procedimientos más usados en los estudios lingüísticos (Brown, 1988). En caso de que el tamaño del grupo de sujetos *altos* sea diferente del de los sujetos *bajos*, la *t de student* se aplica con la siguiente operación:

$$t = \frac{\bar{X}_a - \bar{X}_b}{\sqrt{\frac{S_a^2}{n_a} - \frac{S_b^2}{n_b}}} \quad \bar{X}_a = \text{la media del puntaje de los sujetos altos} = \frac{\sum i_{a_i}}{\sum i_a}$$

$$\bar{X}_b = \text{la media del puntaje de los sujetos bajos} = \frac{\sum i_{b_i}}{\sum i_b}$$

S_a^2 = la varianza de la distribución de las respuestas del grupo

En cambio, si los grupos están conformados por la misma cantidad de sujetos, se aplica la ecuación presentada a continuación:

$$t = \frac{\frac{\sum i_{a_i}}{\sum i_a} - \frac{\sum i_{b_i}}{\sum i_b}}{\sqrt{\frac{\left(\sum i_{a_i}^2 - \frac{(\sum i_{a_i})^2}{\sum i_a}\right) + \left(\sum i_{b_i}^2 - \frac{(\sum i_{b_i})^2}{\sum i_b}\right)}{\sum i (\sum i - 1)}}$$

\bar{X}_a = la media del puntaje de los sujetos altos $\frac{\sum i_{a_i}}{\sum i_a}$

\bar{X}_b = la media del puntaje de los sujetos bajos $= \frac{\sum i_{b_i}}{\sum i_b}$

El resultado obtenido gracias a estas dos pruebas estadísticas permite saber si el reactivo analizado es confiable. Un reactivo confiable debe alcanzar una puntuación igual o mayor de 1.75; esta cifra "constituye un indicador de que la respuesta promedio de los grupos altos y bajo varía de manera significativa" (Pick y López, 1984: 81). Los reactivos cuya calificación es menor a este número se descartan. Como se notificó más arriba, para ser idóneo, el cuestionario final debe conllevar de 20 a 25 aseveraciones. Al igual que para el cuestionario piloto, la mitad de estas afirmaciones finales deberá ser favorable al objeto medido, la otra mitad desfavorable, y su orden de aparición se determina también aleatoriamente (Nadelsticher, 1983).

El cuestionario final:

su confiabilidad general

En esta etapa de la elaboración de un cuestionario de rangos sumariados de Likert, se obtiene la versión del instrumento final. Sin embargo, falta medir su confiabilidad general. Para ello, existen varios métodos (como el de Antes y Después, las formas paralelas, la forma general del modelo ALPHA, la forma general del modelo ALPHA estandarizado, la división por mitades, y el método de Kuder-Richardson; Nadelsticher, 1983). En esta investigación se seleccionó la de *Antes y después* que consiste en aplicar el cuestionario a un mismo grupo, en circunstancias semejantes, en dos momentos distintos. Nadelsticher menciona que, para evitar el efecto que podría tener la primera aplicación sobre la segunda, es necesario que estas dos aplicaciones estén distanciadas por un lapso de uno a seis meses.

Posteriormente, gracias al coeficiente de correlación de Pearson, se observa cuál es el grado de relación que existe entre las dos aplicaciones del cuestionario de actitudes. Esta operación estadística tiene la siguiente forma:

$$r = \frac{N\Sigma XY - (\Sigma X)(\Sigma Y)}{\sqrt{[N\Sigma X^2 - (\Sigma X)^2] - [N\Sigma Y^2 - (\Sigma Y)^2]}}$$

r: coeficiente de correlación de Pearson

N: número de sujetos

X: puntuación de la prueba "antes de"

Y: puntuación de la prueba "después de"

Para obtener un buen instrumento de medición - un instrumento consistente y estable -, la confiabilidad reportada por este cálculo estadístico debe ser significativa, debe ser mayor a 0.75.

El cuestionario final:
su validez

Con el fin de obtener un instrumento de medición idóneo, que permita llevar a cabo una investigación sólida y llegar a conclusiones verdaderas, es necesario además estudiar la validez del cuestionario de rangos sumariados. El concepto de validez se define aquí como "el grado con el cual un instrumento mide lo que pretende medir"(Brown, 1988: 101). El siguiente cuadro da testimonio de las principales formas de validez que debe tener un instrumento de medición, según el campo de estudio de la metodología de la investigación en psicología, en educación y en ciencias sociales.

TIPO	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO
1. Validez de apariencia (Nadelsticher, 1983)	<i>Evaluar si el sujeto que contesta cree en los objetivos del instrumento de medición.</i>	
2. Validez del contenido (Nadelsticher, 1983; Kerlinger, 1985; Brown, 1988)	<i>Demostrar que el contenido del cuestionario es representativo del referente que se pretende medir</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Varios jueces emiten un juicio acerca de la representatividad de cada reactivo del referente que se pretende medir
3. Validez en base a criterios externos (Nadelsticher, 1983; Kerlinger, 1985; Brown, 1988)	<i>Demostrar que las puntuaciones del instrumento de la investigación presentan la misma tendencia que las puntuaciones obtenidas con otro instrumento - un instrumento externo - que mide el mismo referente y cuya validez ha sido probada</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se calcula el coeficiente de correlación de Pearson para los resultados obtenidos con los dos instrumentos que fueron aplicados simultáneamente al mismo grupo, esperando una correlación significativa
4. Validez predictiva (Nadelsticher, 1983)	<i>Demostrar que las puntuaciones del instrumento de la investigación presentan la misma tendencia que las puntuaciones obtenidas con otro criterio, un criterio externo cuya forma es distinta de la del instrumento de la investigación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se calcula el coeficiente de correlación de Pearson para los resultados obtenidos con el instrumento de la investigación y con otro criterio externo - por ejemplo, se correlacionan los resultados de un examen de admisión a la Universidad y las calificaciones de los alumnos durante su trayectoria académica -. En este tipo de validez, los dos instrumentos NO se aplican simultáneamente.
5. Validez de construcción hipotética (Nadelsticher, 1983; Kerlinger, 1985; Brown, 1988)	<i>Demostrar experimentalmente que el instrumento mide el constructo abstracto - psicológico o social - que pretende medir.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar el rendimiento de dos grupos, uno que conlleve el constructo estudiado y el otro que no lo tenga (esta comparación se puede hacer aplicando la <i>t de student</i>). • comparar el rendimiento de un mismo grupo en dos diferentes momentos; p.e. al inicio del semestre en donde no debería conllevar el constructo, y a finales del mismo en donde sí debería tenerlo. • se determina diferentes variables que pueden afectar la puntuación de un sujeto (p.e. la motivación, la personalidad), y se correlacionan entre sí. • se correlacionan los resultados de las diferentes secciones con la puntuación global del instrumento, y la de cada reactivo con la puntuación de su área. • se aplica el mismo instrumento en situaciones experimentales diferentes (p.e. en el campo, en el laboratorio), y se analiza si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos

Cuadro 4.6. Las principales formas de validez que se encuentran en el campo de estudio de la metodología de la investigación en psicología, en educación y en ciencias sociales.

Según Nadelsticher y Brown, no es necesario medir todos los tipos de validez para que un instrumento sea idóneo; esta decisión depende de los escrúpulos del investigador, depende del rigor con el cual quiere diseñar su cuestionario, de su deseo de sentirse seguro de que su instrumento mide el objeto que está investigando. En el siguiente apartado, entre otros temas, se aclararán las categorías que se utilizaron para medir la validez de nuestro cuestionario.

IV.5.A.c. Descripción de los cuestionarios diseñados para esta investigación

Los componentes

El cuestionario piloto y el cuestionario final de este estudio (véase anexos 3 y 6.C) constan de una parte inicial en donde, siguiendo el procedimiento de Likert (Whittaker y Whittaker, 1989), se explicita el objetivo del cuestionario - el de *conocer la opinión del sujeto acerca del pueblo francés* -; se formulan las instrucciones - *indicar su opinión para cada aseveración* -; y, como lo sugiere Nadelsticher, se pide información personal, administrativa y académica - *el nombre, la edad, la nacionalidad, el sexo, la carrera, la fecha de aplicación del cuestionario, el grupo de pertenencia, y si el alumno es principiante o falso principiante*. Para generar un contexto relajado en donde el sujeto tenga la confianza de contestar con naturalidad, en las instrucciones se tomó en cuenta una de las reglas pragmáticas mexicanas, es decir, el tuteo.

Puesto que el contestar el cuestionario de actitudes puede requerir de un ejercicio de introspección, con el objeto de obtener datos sinceros, no se apresuró al alumno y no se le propuso un límite de tiempo para la contestación de este instrumento.

La selección de los indicadores de ambos instrumentos - y/o el conjunto de "características propias de un concepto" (Pick y López, 1984: 35), en este caso del concepto de *cultura francesa* -, y la elaboración de los reactivos - 96 afirmaciones para el cuestionario piloto, 24 para el cuestionario definitivo -, se realizaron a partir de un estudio sobre las representaciones que pueden tener los alumnos de primer nivel del CELE acerca de la cultura francesa

Para hacer emerger estas representaciones, durante el semestre 1997-2, se utilizó la técnica del *Test de asociación* con dos grupos de primer nivel, y/o con 38 alumnos mexicanos. Esta técnica consiste en hacer surgir asociaciones en forma de palabras, con base en ciertos estímulos verbales (Charaudeau *et al.*, 1992). Se les pidió así a los alumnos de escribir, inmediatamente después de oír ciertos conceptos, las palabras que les venían a la mente. Los tres conceptos que se les presentaron fueron *Francia, los franceses, las francesas*. Posteriormente, atribuyeron un valor - o valencia positiva o negativa - a cada una de estas asociaciones, y explicaron las palabras seleccionadas (véase anexo 1).

Con base en este estudio, se puede plantear que los indicadores del concepto de *cultura francesa* por parte de los estudiantes principiantes del CELE de la UNAM son los siguientes.

♦ **FRANCIA**

1. *Las manifestaciones artísticas y culturales*
2. *El contexto social*
3. *La educación y la ciencia*
4. *La ideología y la política*
5. *La tecnología*
6. *Los valores y las costumbres cotidianas*
7. *El idioma*

♦ **LOS FRANCESES Y LAS FRANCESAS**

1. *Los rasgos físicos*
2. *Los rasgos psicológicos*
3. *Los rasgos intelectuales*
4. *El comportamiento sexual*
5. *La higiene*

Estos indicadores, y las representaciones arrojadas por los alumnos, fueron entonces la fuente de inspiración para redactar los reactivos del instrumento de medición de actitudes (véase anexo 2).

Aunque en la prueba de asociación se procesaron los conceptos de *Francia, los franceses, las francesas* por separado, numerosas reactivos se refieren a *los franceses* en forma genérica, o a *los franceses y las francesas* en forma conjunta, de manera a no generar un instrumento demasiado pesado de por la cantidad de sus aseveraciones.

En cuanto a la clasificación de las asociaciones y de los reactivos, algunos de ellos se relacionan con varios indicadores y, por ende, podrían ocupar diversos lugares dentro de las nomenclaturas propuestas en los anexos 1 y 2. La propuesta de este trabajo es sólo un recorte posible.

Cada reactivo consta de dos partes. La primera denota una carga emotiva - esto se logra gracias a expresiones del tipo "me desagrada", "no me gusta", etcétera -, la segunda expresa el referente - o el componente cognitivo - de la actitud.

Confiabilidad de los reactivos

El instrumento piloto fue aplicado en mayo de 1997 - y/o a finales del semestre 1997-2 - a cuatro grupos de primer nivel. Entre todos sumaban 56 alumnos. Nueve de ellos no contestaron a todos los reactivos, por consiguiente no se tomaron en cuenta estas pruebas. Después de calificar los cuestionarios, éstos se clasificaron de la siguiente manera.

Sujetos bajos	12
Sujetos altos	12
Sujetos tibios	23
Pruebas descartadas	9
TOTAL	56

Dado que la cantidad de sujetos altos es igual a la cantidad de sujetos bajos, para calcular la confiabilidad de cada reactivo, se utilizó la segunda ecuación de la *t de student* mencionada en la sección IV.5.A.b (véase anexo 4). El cálculo fue hecho con la ayuda de los programas de computación 1.2.3. de Lotus y Excell.

De los 96 reactivos que conformaron el cuestionario, 53 fueron significativos - obtuvieron una calificación mayor a 1.75 (véase anexo 4, cuadro A4.3). De estas 53 afirmaciones, 17 denotaron una idea positiva hacia la cultura francesa, y 36 una idea negativa.

Puesto que el cuestionario final debe conllevar entre 20 y 25 aseveraciones, se obtuvo entonces más del doble de los reactivos necesarios. La selección de las afirmaciones definitivas se basó en dos criterios; por un lado, se seleccionaron los reactivos de mayor confiabilidad - de la *t de student* más elevada - y, por otro lado, se procuró diversificar los referentes de las aseveraciones de manera a que sean representativas de los diferentes indicadores del cuestionario y/o del concepto de *cultura francesa*. Al igual que para el cuestionario piloto, la mitad de las afirmaciones denotan una actitud positiva hacia el objeto medido, y la otra mitad una actitud negativa; además, el orden de éstas fue determinado de manera aleatoria (véase anexo 6.C).

La proporción que tienen los reactivos de los diferentes indicadores dentro del cuestionario, fue determinada en función del espacio que cada indicador ocupó en el cuadro de representaciones de los alumnos (véase anexo 1) De esta forma, procurando ilustrar el peso de cada referente, los reactivos del instrumento de medición se distribuyen de la siguiente manera.

INDICADORES	CANTIDAD DE REACTIVOS		
	POSITIVOS	NEGATIVOS	TOTAL
♦ <u>FRANCIA</u>			
1. <i>Manifestaciones artísticas y culturales</i>	2	2	4
2. <i>Contexto social:</i>	2	1	3
3. <i>Educación y ciencia:</i>	2		2
4. <i>Ideología y política:</i>	1	1	2
5. <i>La tecnología:</i>		1	1
6. <i>Valores y costumbres cotidianas:</i>		1	1
7. <i>El idioma:</i>	1		1
♦ <u>LOS FRANCESES Y LAS FRANCESAS</u>			
1. <i>Rasgos físicos:</i>	1	1	2
2. <i>Rasgos psicológicos:</i>	3	2	5
3. <i>Rasgos intelectuales:</i>		1	1
4. <i>Comportamiento sexual:</i>		1	1
5. <i>Higiene:</i>		1	1
TOTAL	12	12	24

Confiabilidad general

Para medir la confiabilidad general del cuestionario de actitudes, para observar si éste era consistente y estable, se aplicó en dos ocasiones dicho instrumento a un mismo grupo - y/o, a 12 alumnos -, en circunstancias semejantes - es decir, respetando el entorno físico, el horario, y asegurando la presencia del profesor del grupo que fue quien aplicó el cuestionario

La primera aplicación se realizó el 29 de septiembre de 1998 y la segunda tuvo lugar un mes después. Como se vió en el apartado IV 5 A.b, este lapso de 30 días tiene la función de evitar la influencia que podría tener la primera aplicación sobre la segunda.

Nuestro cuestionario muestra tener confiabilidad general dado que la correlación que existe entre las dos aplicaciones del cuestionario es significativa - es decir, mayor a 0.75. En efecto, el dato estadístico que ilustra la relación entre las dos aplicaciones es de 0.94 (véase cuadro A5.4 del anexo 5).

La correlación se calculó con base en los resultados de los cuestionarios en valores porcentuales (véase anexo 5, cuadro A5.2), e intervalares (véase anexo 5, cuadro A5.3). Más precisamente, se transformó el valor numérico de los resultados de cada cuestionario en porcentajes; se organizaron estos datos porcentuales en intervalos o rangos; se observó la frecuencia de cada calificación porcentual, y la correlación se basó finalmente en estos últimos datos, es decir, en la distribución de los resultados de cada aplicación del cuestionario.

La validez

Como se vió en el cuadro 4.6. del apartado IV.5.A.b, los autores que discuten las principales formas de validez existentes en el campo de la metodología de la investigación en psicología, en educación y en ciencias sociales, ofrecen diferentes tipologías. Sería pertinente medir la validez de nuestro instrumento de la manera más exhaustiva posible, sin embargo, por restricciones de tiempo para la elaboración de esta investigación, se midió únicamente la validez del contenido. Por contenido se entiende "las áreas, materias, temas, subtemas, preguntas, reactivos, items, afirmaciones, y tópicos de un instrumento"(Nadelsticher, 1983: 79).

Para ello, se sometió el cuestionario final (véase anexo 6.C) al análisis de dos jueces especialistas en el estudio de las actitudes y de la enseñanza de lenguas extranjeras. Con esta consulta se pretendió determinar si el contenido del cuestionario era representativo del objeto medido - *ylo de las actitudes hacia la cultura francesa*. La evaluación de los dos jueces fue esencialmente favorable en cuanto a los indicadores y a los reactivos del cuestionario. Se modificaron, sin embargo, las afirmaciones que no les parecieron idóneas - por ejemplo, el

reactivo de *No me identifico con los franceses porque son tristes* les pareció poco representativo de la cultura francesa, y fue sustituido por el de *Rechazo el modo de ser de los franceses porque siempre lo critican todo*.

Con el fin de lograr una mayor validez de nuestro instrumento, en un futuro se pueden calcular la validez en base a criterios externos y la validez de construcción hipotética. La validez en base a criterios externos se podrá medir al indagar, en un primer momento, qué otros instrumentos de medición de actitudes se han utilizado en el ámbito de la enseñanza del francés, por ejemplo, en los estudios de Levy (1995) y de Van der Keilen (1995). En un segundo momento, se correlacionarán los datos arrojados por nuestro cuestionario con los que se obtendrían con estos instrumentos adicionales.

La validez de construcción hipotética se podrá calcular aplicando nuestro instrumento en otro contexto experimental - por ejemplo, con alumnos franceses del Liceo Franco Mexicano - y correlacionando los datos obtenidos con los de esta investigación.

Sin embargo, con respecto a la validez de construcción hipotética se puede intuir que el constructo de esta investigación - el constructo de *actitud hacia la cultura francesa* - existe y que se puede medir, al comparar el instrumento que se utiliza aquí con otros que fueron ideados para otros estudios. En efecto, por un lado, se nota que en la medición del concepto de *actitud hacia los franco-americanos*, Gardner y Lambert (1972) incluyen indicadores semejantes a los que se analizan en este estudio - por ejemplo, las manifestaciones artísticas y culturales, la ideología y la política, los valores y las tradiciones, el idioma, los rasgos psicológicos. Por otro lado se observa

que, para los mismos fines que los de esta investigación - para medir la construcción hipotética de la *actitud* -, Schumann (1978a) utiliza el método de rangos sumariados que, como se mencionó en el apartado IV.5.A.a, es uno de los instrumentos más utilizados para la medición de este constructo.

De esta manera, consideramos que el cuestionario que se elaboró es un instrumento de medición adecuado para el estudio que se pretende llevar a cabo, dado que tanto los reactivos como el cuestionario en su globalidad han demostrado tener confiabilidad. Por otro lado, el estudio de la validez de contenido resultó ser positiva.

IV.5.B. EL INSTRUMENTO DE ELICITACION LINGÜISTICA

En el instrumento de elicitación lingüística (véase anexo 7), se repitió la misma sección preliminar que la del instrumento de actitudes - la de los datos generales y personales. Esta repetición se debe a la preocupación de evitar cualquier accidente que pueda impedir relacionar los datos de este documento con los resultados del cuestionario de Likert.

Por otra parte, de manera a evitar que la comprensión de las instrucciones sea una variable extraña que pueda falsear los datos obtenidos, éstas fueron redactadas en español. Como se puede observar, con éstas, se le pide al alumno de escribir una carta a un corresponsal francés imaginario, en la cual se debe 1). presentarse y describirse; 2) describir a su familia, a sus padres, sus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera); 3). pedirle al corresponsal información acerca de él, o ella, y acerca de su propia familia.

Con estas instrucciones se pretendió motivar al estudiante a que produzca la gama completa de las flexiones del presente del indicativo. La instrucción 1). propicia la conjugación de la primera persona del singular (p.e. *je m'appelle x, je suis étudiant*). La instrucción 2). invita a producir la tercera persona del singular así como la primera y la tercera del plural (p.e. *ma famille est petite, nous sommes mexicains, mes parents travaillent*). La instrucción 3). estimula la segunda persona del singular y del plural (p.e. *et toi, tu étudies?, Comment est ta famille?, Vous faites du sport?*).

Como se puede observar en el anexo 8 (cuadro A8.1 y gráfica A8.6), se logró la producción de esta gama de flexiones de las personas en el discurso de los alumnos dado que la mayoría de los alumnos (24/30) empleó entre 3 y 5 flexiones distintas de las personas. Sin embargo, se nota que predominan las flexiones de las personas del singular representadas en tonos azules - esencialmente de la 1a y de la 3a persona del singular. En cuanto a las flexiones del plural, un tercio de los alumnos utiliza la primera y la segunda persona y, aproximadamente la mitad utiliza la tercera persona. Es interesante observar que la presencia de estas flexiones es mínima en el discurso de los alumnos.

En este instrumento, se le pidió al alumno que su carta tenga 150 palabras. Esta delimitación pretendió lograr una homogeneidad en cuanto a la extensión de las producciones escritas de los alumnos, y a los contextos del presente obtenidos, de manera a facilitar el análisis de frecuencias. Como lo muestran el cuadro A8.1, y las gráficas A8.1,2 del anexo 8, no se logró controlar la cantidad de palabras y de contextos del presente producidos por los alumnos. El

rango - es decir, la cantidad de puntos que separa el polo más alto del más bajo - es de 170 en cuanto a la cantidad de palabras. La mitad de los sujetos produjo entre 150 y 200 palabras, sólo 7 respetaron la cantidad solicitada (150 palabras), y 9 produjo menos de lo requerido (entre 150 y 100).

Respecto a los contextos del presente, 46.66% de los alumnos (14/30) produjo de 30 a 39 contextos, 33.33% (10/30) produjo de 20 a 29, y 16.66% (5/30) de 10 a 19, y 3 33% (1/30) tuvo 42 contextos. Dos alumnos se sitúan en los polos de esta escala, el alumno 28 produjo 42 contextos y el alumno 7, 12 contextos. El rango de estos datos es entonces importante, es de 30. Estos datos muestran entonces una gran heterogeneidad en cuanto a la extensión de las producciones escritas obtenidas.

No se logró una homogeneidad en cuanto a la cantidad de palabras producidas ni a los contextos del presente. Sin embargo, analizando la cantidad de verbos distintos que utilizó cada estudiante en presente, se nota que el grupo no se dispersa tanto. Observamos, en efecto, que aproximadamente un 76% de los alumnos empleó entre 6 y 10 verbos diferentes de esta conjugación.

El enfoque pedagógico del ejercicio de elicitación lingüística del estudio final fue el mismo que el que se aplicó en el estudio piloto (véase capítulo II, #2.A.) Se basó en el enfoque comunicativo y el propósito fue que los estudiantes redactaran una carta a un amigo, presentándose y presentando a su familia (véase anexo 7) De esta forma, como ya fue mencionado, la actividad se centró en un uso específico del presente del indicativo - el de dar una

información acerca de sí mismo, acerca de la identidad, la nacionalidad, los gustos, la situación familiar, etcétera.

Se propuso una actividad comunicativa con el fin de recabar rasgos de la variante lingüística que interesa este estudio, es decir, la variante no monitoreada o vernácula. Con esta misma intención, al igual que en el estudio piloto, la actividad de elicitación lingüística se realizó en un tiempo limitado - 30 minutos -, y, en las instrucciones, se invitó al alumno a no centrarse en la forma, a no utilizar su Monitor.

Los datos lingüísticos fueron recabados en forma escrita. Esta decisión se debe al hecho de que la mayoría de los morfemas del presente del indicativo son átonos (véase capítulo 2, cuadro 2.1) y que, por esta razón, desde la variante oral no se hubiera podido saber si el alumno había omitido estos morfemas o si los había interiorizado correctamente en su interlenguaje. Por ejemplo, en el caso de je m'appellez, tu étudies, il habite.

Por otra parte, la similitud fonética de ciertos morfemas gramaticales hubiera impedido detectar cuándo el alumno estaba utilizando el infinitivo de los verbos del primer grupo (er = /e/), el participio pasado de estos mismos verbos (é = /e/) o la flexión de la segunda persona del plural del presente del indicativo (ez = /e/), dado que en la cadena hablada las desinencias de estas tres formas están representadas por el mismo fonema, el de la *e* cerrada del francés.

IV.5.C. EL ANALISIS DE FRECUENCIA

Para el análisis de frecuencia de los rasgos de simplificación, se contabilizaron, para cada alumno, las marcas de simplificación restrictivas y las marcas de simplificación elaborativa, así como las flexiones correctas. En este cálculo se omitieron las marcas que podían estar clasificadas en ambas categorías (véase las marcas con dos asteriscos del cuadro 2.3 del capítulo 2; véase también anexo 8, cuadro A8.1), para evitar así ambigüedades serias que falseen los resultados y las interpretaciones finales.

Como se notificó al inicio de este capítulo, la mayoría de los datos fueron transformados y procesados en porcentajes con el objetivo de lograr una unidad homogénea, y por ende, comparable. De esta manera, como también ya fue mencionado, se calculó el porcentaje que ocupaban las simplificaciones restrictivas, elaborativas y las flexiones correctas en función de la cantidad de contextos del presente producidos por cada alumno (véase anexo 8, cuadro A8.1).

Este criterio - el de calcular el 100% con base en de la cantidad de palabras -, fue copiado de la investigación psicolingüística que conforma la base de discusión de este estudio. Como se vió en el capítulo III, se trata del modelo de la aculturación de Schumann (1978a). En su trabajo, este autor calcula la frecuencia y la proporción de los datos lingüísticos analizados - por ejemplo, de las marcas de la negación y de la interrogación -, con relación al total de estos rasgos lingüísticos que conllevó cada una de las producciones de los alumnos. En este total se incluyeron los contextos en donde hubieran podido aparecer estas categorías.

Finalmente, es importante notificar que se consideró las "Flexiones correctas y las simplificaciones elaborativas"(FC+SE) en un sólo bloque o categoría. Esta decisión se basa en la definición que da Meisel acerca de las simplificaciones elaborativas (véase apartado III.2.E.e). Para este autor, las simplificaciones elaborativas consisten en llevar a cabo un proceso de construcción gradual para aproximar la regla del interlenguaje a la regla representada en el input, y el elemento lingüístico que resulta de esta estrategia es sólo una de las versiones de una cadena de desarrollo de determinada regla de L2. Considerando que las flexiones correctas son el último eslabón de esta cadena, se trataron conjuntamente con las simplificaciones elaborativas.

CAPITULO V:

RESULTADOS

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos en esta investigación en cuanto a las actitudes, en cuanto a la frecuencia de las FC+SE y de las SR en el discurso de los alumnos y, finalmente, en cuanto a la correlación entre estos datos psicológicos y lingüísticos. Como se mencionó en el capítulo anterior, estos resultados se interpretaron a partir de un análisis de frecuencias, de determinadas medidas estadísticas - como medidas de correlación y de tendencia central -, y de gráficas. La mayoría de estos datos se encuentran en el anexo 8.

Los datos de nuestro trabajo pueden también ser interpretados cualitativamente. Esta mirada permite conocer más de cerca el proceso del desarrollo del sistema flexional del presente del indicativo de los principiantes de francés. Por esta razón, al final de este capítulo, incluimos un análisis cualitativo de los errores de los alumnos, sin embargo, dado que no era el objetivo esencial de esta investigación, éste no pretende ser exhaustivo.

V.1. DATOS PSICOLOGICOS, DATOS LINGUISTICOS:

Resultados finales

V.1.A. DATOS PSICOLOGICOS: El factor actitud

V.1.A.a. Procedimiento del sistema de calificación

Para interpretar nuestros datos finales, organizamos los resultados obtenidos según los dos polos denotados en nuestras hipótesis - el de actitud positiva y el de actitud negativa (véase capítulo 1) -, y según la lógica de nuestro cuestionario. Este incluye una escala conformada de un

continuum que abarca actitudes altamente positivas hasta actitudes altamente negativas. Ambos grupos están delimitados por una línea divisoria, es decir, la calificación de las actitudes indiferentes. De esta manera, dividimos la calificación total en dos bloques principales, y la frontera entre ellos dos fue la cifra representativa de las actitudes indiferentes.

El espacio numérico del cuestionario que nos interesó es el de 24 (24x1) a 120 (24x5). Recordemos que el número 24 equivale a la cantidad de reactivos, y los números 5 y 1 son el valor máximo y mínimo de las cinco alternativas que tiene el alumno para contestar (véase apartado IV.5.A.b).

En cambio, no tomamos en cuenta los resultados inferiores a 24, dado que hubiera implicado considerar los alumnos que no contestaron a alguno de los reactivos, y no se podría dar una interpretación válida a este vacío. En efecto, no se podría saber si el hecho de no haber contestado a todos los reactivos se trataba de un olvido, de una distracción o de una calificación equivalente a "indiferente". Hay que aclarar sin embargo que, a diferencia del estudio piloto, en nuestra muestra final no se encontraron cuestionarios inconclusos.

Según esta lógica, dividimos en 2 bloques los puntos que estaban incluidos en la escala de 24 a 120, y los separamos por la línea de las actitudes indiferentes. Obtuvimos así la siguiente repartición:

ACTITUDES POSITIVAS:	73-120
ACTITUDES INDIFERENTES:	72
ACTITUDES NEGATIVAS:	24-71

En porcentajes, estos rangos tienen las siguientes representaciones:

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

Es según esta segunda escala que se discutirán los resultados recabados (ver anexo 8).

V.1.A.b. Distribución de las calificaciones de actitud de los alumnos

Respetando esta configuración, en el cuadro A8.2 del anexo 8, organizamos los 30 alumnos de la muestra en orden descendiente, y los distribuimos en las categorías de actitudes positivas y negativas. Ningún sujeto obtuvo una calificación indiferente. Las columnas colindantes conllevan los porcentajes de FC+SE y de SR que presentó cada alumno en su interlenguaje.

Los datos de la primera columna se vaciaron en el cuadro A8.3, con el fin de conocer la distribución de los 30 alumnos en cuanto a la variable independiente, es decir, el factor actitud.

Como puede observarse en estos dos cuadros (A8.2 y A8.3), las actitudes de los alumnos se distribuyen desde un rango de 90.83 hasta un rango de 48.33. El 93.3% de los alumnos mostró tener actitudes positivas (28 alumnos de 30), y el 6.6% presentó actitudes negativas (2 alumnos de 30) Sin embargo, se nota que la mayoría de las actitudes positivas (un 57.14%) se sitúa en el rango de 70-79.

Esta observación está avalada por los cálculos siguientes de tendencia central, es decir la media, y/o la suma de los resultados dividida entre el número de sujetos estudiados; la moda, y/o

la medida más recurrente; y la mediana, y/o la medida central de ese conjunto de datos. Se nota así que, en lo esencial, los resultados arrojados por estos tres cálculos se sitúan dentro del rango anteriormente mencionado (70-79).

MEDIA	MODA	MEDIANA
72.01	78.33	73.75
	74.17	
	67.5	

Cuadro 5.1 Las medidas de tendencia central de las actitudes de la muestra

Esta distribución de las actitudes de los alumnos de nuestra muestra se puede apreciar además en la gráfica A8.8 del anexo 8. Los datos de éste están organizados en función del orden descendente de las actitudes del cuadro A8.2. En esta gráfica, se ve que la gran mayoría de los cuadrados azules - símbolos representativos de las actitudes de cada estudiante -, se sitúan en el rango de 70 a 79.

En cambio, escasos son los que se alejan de esta norma. Contrastan así tres sujetos que provocan un rompimiento notorio de esta línea de distribución. Se trata del sujeto de mayor actitud (90.83), y los dos sujetos de menor actitud (58.33, 48.33). Desde la organización en grupos académicos del cuadro A8.1, se trata de los sujetos 11, 20 y 10

Es interesante observar que estos resultados se encuentran asimismo en el grupo 106 - el grupo que sustentó el estudio de la confiabilidad general del cuestionario piloto de ese mismo semestre. En efecto, la mayoría (58.33%, y/o 7 de 12 alumnos) en la primera aplicación, 66.66% (8 de 12 alumnos) en la segunda aplicación, presenta también actitudes que pueden

presentó un sistema flexional del presente despidginizado, y/o en evolución hacia la norma de la lengua meta.

En este mismo sentido, se nota la escasez de las simplificaciones restrictivas (tono rojo) para todos los alumnos en general, excepto para el alumno n.27. El tejido discursivo de este alumno se conforma de más Simplificaciones Restrictivas (50-59%) que de Flexiones Correctas+Simplificaciones Elaborativas (40-49%)(véase cuadro A8.4 del anexo 8). Hay que resaltar que este alumno presentó resultados de actitudes positivas (de 78.3, véase cuadro A8.1 y gráfica A8.7 del anexo 8).

En la gráfica A8.4 se observa además que muy pocos alumnos produjeron simplificaciones ambiguas (tono amarillo). Estas, como se planteó en el capítulo V, se omitieron del conteo para evitar cualquier interpretación sesgada.

V.2. CORRELACION ENTRE LOS DATOS PSICOLOGICOS Y LOS DATOS LINGUISTICOS: Resultados finales

V.2.A. UN MISMO COMPORTAMIENTO LINGUISTICO DE LOS SUJETOS DE ACTITUD POSITIVA Y NEGATIVA

Con base en la información de los apartados V.1.A. y V.1.B., notamos que nuestros resultados van a la inversa de nuestras hipótesis. En otras palabras, no conseguimos el contraste entre sujetos de actitud positiva y de actitud negativa en cuanto a las marcas lingüísticas, dado que los dos grupos mostraron tener el mismo comportamiento discursivo.

Para mayor claridad, en el cuadro A8.8 del anexo 8, comparamos los resultados esperados con los resultados obtenidos. En la parte alta del cuadro se puede apreciar que, para los sujetos de

actitud positiva se esperaba que muchos (+) obtuvieran un porcentaje elevado de FC+SE. Para los sujetos de actitud indiferente se esperaba que muchos mostraran un porcentaje intermedio de estas mismas marcas lingüísticas; y, para los sujetos de actitud negativa, la expectativa era que muchos presentaran un porcentaje reducido de dichos rasgos (véase las áreas sombreadas del cuadro).

Respecto a las SR se esperaba una lógica inversa. Se esperaba pocos (-) sujetos de actitudes positivas en los porcentajes elevados de simplificaciones restrictivas, una cantidad media de sujetos de actitudes indiferentes en los porcentajes centrales de las SR, y numerosos sujetos de actitudes negativas en los porcentajes altos de estas mismas marcas.

Como lo muestra la segunda parte de este mismo cuadro, no se logró tal contraste descendente vs ascendente de nuestros datos, dado que todos los alumnos de actitudes positivas y negativas se agrupan en una sola área. Efectivamente, como ya fue mencionado, la gran mayoría de la muestra obtuvo un porcentaje alto de FC+SE (el 80%, y/o 24 alumnos de 30), y un porcentaje bajo de SR (el 86.66%, y/o 26 alumnos de 30)(véase cuadro A8.6 del anexo 8).

Esta tendencia se confirma si, a partir del cuadro A8.7, correlacionamos la distribución de los datos lingüísticos de los dos grupos. Se nota así que, con base en la fórmula de Pearson, al correlacionar A). las FC+SE de los sujetos de actitudes positivas y negativas, con B). las SR de estos mismos dos grupos, conseguimos medidas significativas y óptimas (0.97 y 0.99) que indican que existe un comportamiento muy similar de estas dos poblaciones en cuanto a la producción de los dos tipos de marcas lingüísticas (véase los resultados de correlaciones en el cuadro A8.9).

Esta falta de contraste se reitera además si, con base en el cuadro A8.2, calculamos la correlación de Pearson que existe entre los resultados en porcentajes del factor de actitud y los resultados en porcentajes de las variables lingüísticas de toda nuestra muestra. Se observa entonces que se obtienen medidas de correlación bajas y poco significativas entre las actitudes y las marcas de FC+SE (-0.12), y entre las actitudes y las marcas de SR (0.18) de los 30 sujetos (véase cuadro A8.10).

Si retomamos la metáfora de Hatch y Farhady (1982) de que la correlación entre dos tipos de datos tiene la misma configuración que los rieles de un ferrocarril - es decir que ambos son paralelos y/o que ambos van hacia la misma dirección -, vemos entonces que no hay correlación entre nuestros datos psicológicos y lingüísticos. En efecto, con base en las gráficas A8.8, A8.9 y A8.10, vemos que este paralelismo no existe en nuestros datos dado que se observa una línea descendiente de los datos psicológicos que contrasta con las dos líneas de tendencia horizontal de las categorías lingüísticas - de las FC+SE y de las SR.

Esta falta de correlación entre actitudes y marcas lingüísticas se visualiza finalmente en la gráfica A8.7 del anexo 8. Este conlleva, para cada alumno, una columna de actitudes (tono azul), una de FC+SE (tono verde), y una de SR (tono rojo). Desde nuestras hipótesis, la lógica ascendente y descendente de las columnas azules (de las actitudes) debería ser la misma que la de las columnas verdes (de las FC+SE). En otras palabras, a mayor actitudes positivas, mayor

cantidad de marcas despidginizadas y viceversa. Sin embargo, la gráfica muestra que no es así. Cuando las primeras aumentan o disminuyen, no forzosamente las segundas lo hacen.

V.2.B. COMPORTAMIENTO LINGÜÍSTICO DE LOS SUJETOS QUE NO SIGUEN LA TENDENCIA CENTRAL DE LA MUESTRA

El análisis de esta falta de correlación se puede profundizar si estudiamos la relación entre el comportamiento psicológico y lingüístico de los estudiantes que se han destacado por no seguir la tendencia central del grupo, es decir, los estudiantes 11, 20 y 10, en cuanto a la actitud, y el estudiante 27 en cuanto a las marcas lingüísticas (estos sujetos están ordenados según su grupo académico, véase cuadro A8.1).

Con base en la gráfica A8.7, se observa entonces que los sujetos 10 y 20 - los de menor actitud -, y el sujeto 11 - el de mayor actitud -, presentan la misma proporción de FC+SE (80-100%). Se observa, por otro lado, que los sujetos 10 y 11 no produjeron ninguna simplificación restrictiva. Este dato contradice nuestras expectativas dado que en este estudio se esperaba que el sujeto de menor calificación de actitud fuera el de mayor producción de marcas pidginizadas. Bajo esta misma lógica, notamos que el sujeto 27 - y/o el sujeto que produjo la mayor proporción de SR -, no es el que presenta la actitud más baja. Al contrario, como ya fue mencionado, tiene una actitud positiva de 78.33%.

Con base en diferentes métodos de la estadística - con base en cuadros, gráficas, correlaciones, cálculos de tendencia central -, concluimos entonces que no se obtuvo la relación que se pensaba comprobar en este estudio. En otras palabras, a partir de nuestra muestra de 30

alumnos, no comprobamos la relación entre la variable independiente - el factor actitud -, y las variables dependientes - la proporción de FC+SE y de SR -, que se expuso en las hipótesis de trabajo presentadas en el capítulo 1.

V.3. ANALISIS CUALITATIVO: Preferencias de los alumnos en cuanto al tipo de simplificaciones

V.3.A. PREFERENCIA EN CUANTO A LAS SIMPLIFICACIONES RESTRICTIVAS

Desde una mirada cualitativa, se observa que en cuanto al tipo de simplificaciones restrictivas (marcas de la categoría A del capítulo 2), y al tipo de simplificaciones elaborativas (marcas de la categoría B, véase cuadro 2.3), aunque en proporciones desiguales, los alumnos usaron prácticamente toda la gama de marcas que se recabaron en el estudio piloto llevado a cabo en el semestre 1996-1. Sin embargo, como lo indica el siguiente cuadro, los estudiantes muestran tener una preferencia por ciertos tipos, en cada categoría.

CANTIDAD DE MARCAS DE SIMPLIFICACIONES RESTRICTIVAS	CANTIDAD DE MARCAS DE SIMPLIFICACIONES ELABORATIVAS
A1 = 4	B1 = 60
A2 = 11	B2 = 10
A3 = 20	B3 = 11
A4 = 7	B4 = 2
A5 = 0	B5 = 0
A6 = 3	B6 = 2
A7 = 3	

Cuadro 5.5 Distribución de los diferentes tipos de simplificaciones restrictivas y elaborativas en el discurso de los alumnos

Se observa entonces que, en cuanto a las simplificaciones restrictivas, los alumnos han usado reiteradamente el rubro A3 - es decir, la supresión de la morfología verbal -, el A2 - es decir, la omisión de la forma verbal dentro de la frase -, y el A4 - y/o la utilización de una categoría verbal distinta del presente del indicativo. Estos datos denotan así que, aunque en

mínima proporción, el discurso de los alumnos de finales de un primer semestre (aproximadamente después de 140 horas) conlleva aún rasgos que se observan también en los pidgins (véase cuadro 3.2), rasgos no-marcados por el sistema flexional del indicativo que caracterizan las etapas iniciales del desarrollo del interlenguaje. Muestran que aún existe una cohabitación de las marcas pidginizadas y de las marcas despidginizadas en el interlenguaje de la mayoría de los alumnos de 1er nivel del CELE de la UNAM, respecto a la conjugación verbal que es el objeto de este estudio. La proporción de la primera categoría permite ver, sin embargo, que a finales del semestre las marcas lingüísticas de omisión están en vía de extinción.

Sin embargo, esta última reflexión debe manejarse con cierta cautela dado que los datos que recabamos no cubren toda la gama de desinencias del presente del indicativo. En efecto, la mayoría de los datos que recabamos pertenece a los verbos del primer grupo y a los auxiliares (véase gráfica A8.5 del anexo 8), y a las personas del singular (véase gráfica A8.6 del anexo 8).

Con base en el cuadro 5.5 presentado a continuación, se observa que la estrategia A3 - *y/o* la supresión de la morfología verbal -, se empleó esencialmente en esta etapa del semestre en los contextos de los auxiliares (p.e. *je sui*), y de los verbos regulares del 1er grupo (p.e. *je m'appell*). Además, se utilizó mayoritariamente en los contextos de la conjugación de la primera persona del singular. En cuanto a la omisión de la forma verbal dentro de la frase - *y/o* estrategia A2 -, se encontró sobretodo en los contextos de los auxiliares (p.e. *elle gentille*), así como de la tercera persona del singular.

Finalmente, la utilización de una categoría verbal distinta del presente del indicativo - y/o estrategia A4 -, se usó esencialmente en contextos del tercer grupo (p.e. *je te repondre, je faire*), y de la primera persona del singular.

A). CATEGORIAS DE VERBOS

AUXILIARES	1er GRUPO	2o GRUPO	3er GRUPO
A2 = 10 A3 = 8	A3 = 8 A4 = 4	A3 = 1	A3 = 3 A4 = 3 A2 = 1

B). PERSONAS DEL SINGULAR Y DEL PLURAL

PERSONAS DEL SINGULAR			PERSONAS DEL PLURAL		
1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
A3 = 14 A4 = 5 A2 = 4	A3 = 2 A2 = 1	A2 = 5 A3 = 4 A4 = 1		A4 = 1	A2 = 1

Cuadro 5.6 Distribución de las simplificaciones restrictivas más recurrentes según A) Las categorías de verbos, y B) Las personas del singular y del plural

V.3.B. PREFERENCIA EN CUANTO A LAS SIMPLIFICACIONES ELABORATIVAS

En cuanto a las simplificaciones elaborativas (véase cuadro 5.4 de este mismo capítulo), los alumnos muestran una preferencia notoria por el rubro B1 - es decir, la generalización de una de las formas del verbo conjugado. Resalta también el rubro B2 - la generalización de una forma de otro verbo. Analizando estos datos desde una mirada más cualitativa (véase cuadro 5.6 presentado a continuación), se nota que el objetivo de estas dos estrategias es, por una parte, el de desarrollar el sistema de los dos auxiliares *avoir* y *être*. Los siguientes ejemplos ilustran esta intención; (B1) = Tu *est* matematic, il *as* 19 ans; (B2) = j'*ai* étudiant de comptabilité, j'*ai* a l'9e semestre. Para los auxiliares, estas estrategias aparecieron esencialmente en los contextos de las

personas del singular. En cambio, las desinencias de las personas del plural estuvieron muy escasas.

Por otro lado, la estrategia B1 se utilizó también para desarrollar el sistema flexional de los verbos del 1er grupo (p.e. *tu t'appelle, elle travaille, mes parents habitent*). Se observó que esta estrategia se aplicó reiteradamente en los contextos de la segunda persona del singular (p.e. *tu habite, tu travaille, tu aime*), mientras que la construcción de las flexiones de las otras personas del singular se manejaron correctamente. Las personas del plural estuvieron muy escasas, y las que se encontraron fueron manejadas por lo general correctamente.

Por otra parte, los alumnos utilizan la categoría B3, es decir, la generalización de la morfología regular de los verbos del primer grupo - el grupo de las regularidades -, y la aplica a los verbos del tercer grupo y a los auxiliares (p.e. *je vuole, tu écrive, vous faites, ils avertent*). El empleo de estas marcas regulares pueden ser interpretadas como una de las estrategias elaborativas iniciales que sustentan el desarrollo de las flexiones de estos verbos. Se nota así que, al igual que las tendencias de la evolución diacrónica del francés (véase apartado II.1.B), el alumno tiende a utilizar las marcas regulares. Para estos verbos, estas marcas se encuentran esencialmente en los contextos de la primera persona del singular. Las otras personas estuvieron prácticamente ausentes.

A). CATEGORIAS DE VERBOS

AUXILIARES	1er GRUPO	2o GRUPO	3er GRUPO
B1 = 21 B2 = 9 B3 = 1	B1 = 33 B2 = 1	B3 = 1	B3 = 10 B1 = 6

B). PERSONAS DEL SINGULAR Y DEL PLURAL

PERSONAS DEL SINGULAR			PERSONAS DEL PLURAL		
1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
B1 = 9 B3 = 6 B2 = 2	B1 = 26 B3 = 1	B1 = 20 B2 = 5 B3 = 1	B1 = 2 B3 = 3		B1 = 3 B2 = 3 B3 = 1

Cuadro 5.7 Distribución de las simplificaciones elaborativas más recurrentes según A). Las categorías de verbos, y B). Las personas del singular y del plural

La tendencia a la regularidad mencionada más arriba, se observa igualmente si analizamos el porcentaje de cada uno de los tres grupos en el discurso de los alumnos (véase nuevamente gráfica A8.5 del anexo 8). Se constata entonces que, en el acto de habla que concierne a este estudio - el de presentarse-identificarse, y presentar-identificar a su familia -, el discurso de los alumnos está fuertemente marcado por los verbos del primer grupo (tono azul rey). Resalta, por otra parte, la presencia de los auxiliares *avoir* y *être* (tono azul claro). En cambio, la mayoría de los alumnos emplea en pequeña proporción los verbos del tercer grupo que, como se mencionó en el capítulo 2, es el grupo de las irregularidades (tono amarillo de esta misma gráfica).

Los verbos del segundo grupo están prácticamente ausentes (tono rojo). Esto se puede deber al hecho de que el campo semántico tratado no requirió de estos verbos, o a que los alumnos prefirieron utilizar sinónimos del primer grupo (p.e., *je termine* en vez de *je finis*).

V.3.C. CONCLUSION ACERCA DEL ANALISIS CUALITATIVO

Nuestros datos nos permiten observar que los alumnos de nuestra muestra, prácticamente han sustituido el proceso de omisión de reglas por un proceso de elaboración de reglas. En efecto, a finales de un primer semestre, nuestros estudiantes demostraron estar en una tarea de construcción del sistema flexional del presente del indicativo (véase la proporción de FC+SE en la gráfica A8.4 del anexo 8).

Empero, se observó que existen aún verbos no-marcados por la desinencias del presente del indicativo (véase las marcas de las SR en esta misma gráfica). Se trata esencialmente de los auxiliares y de los verbos irregulares del tercer grupo como *pouvoir, vouloir, faire*. Sorprendentemente, algunos verbos regulares del primer grupo presentaron también la omisión de las flexiones del presente del indicativo

Sin embargo, con base en las marcas de FC, se observa que estos casos son mínimos y que, en lo esencial, los alumnos ya han llevado a cabo la construcción de los verbos regulares del primer grupo. La mayoría de las flexiones correctas se encuentran en la 1ª y en la 3ª persona del singular y, aunque escasas, en contextos de las personas del plural.

En cambio, los alumnos de nuestra muestra demostraron estar aún construyendo la desinencia regular de la segunda persona del singular - la desinencia -es. Esta construcción se efectúa generalmente con base en la estrategia B1, es decir, la generalización de una de las formas del verbo conjugado (véase cuadro 5 8)

Podemos concluir entonces que, al final de un primer semestre, el esfuerzo de construcción de nuestros alumnos respecto al sistema flexional del presente del indicativo, se centra en los auxiliares y en los verbos del tercer grupo. Esta construcción está sustentada básicamente por las estrategias B1, B2 y B3 - es decir, por la generalización de una de las formas del verbo conjugado y por la generalización de una forma de otro verbo para los auxiliares, y por la generalización de la morfología regular de los verbos del primer grupo, para los verbos del tercer grupo (véase cuadro 5.8). Este esfuerzo de construcción se enfoca también en el desarrollo de la desinencia de la segunda persona del singular de los verbos regulares - y/o de los verbos del primer grupo -, respaldado por la estrategia B1, por la generalización de una de las formas del verbo conjugado.

CAPITULO VI:

CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

A continuación, discutiremos nuestros resultados psicológicos, nuestros resultados lingüísticos y la falta de correlación entre ambos. Expondremos también las nuevas líneas de investigación que pueden surgir de este estudio.

VI.1. DISCUSION ACERCA DE LOS DATOS PSICOLOGICOS

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

Hay que notar, sin embargo, que este bilingüismo aditivo es latente en la colectividad intelectual mexicana independientemente de eventos efímeros como la visita de un personaje francés relevante. En efecto, este se muestra por ejemplo en el discurso de los periódicos - p.e para anunciar la mesa redonda acerca del *Segundo Sexo 50 años ¿Y después?*, sobre la obra de

Simone de Beauvoir, con Margo Glantz, Hugo Gutiérrez Vega, Hugo Hiriart, Carlos Monsivais y Elena Poniatowska, organizada por la Embajada de Francia-CCC-IFAL, uno de los periódicos más leídos de México, el *Reforma* del 16 de mayo de 1999, comentó: "En un tiempo en el que la influencia anglosajona resulta determinante para la uniformidad de los usos y costumbres - y también de las perspectivas estéticas en torno al espectáculo -, el espíritu de Francia representa una alternativa siempre generosa"(González Rodríguez, 1999: 2).

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

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

Por otra parte, se pueden explicar las actitudes positivas de los alumnos desde un ámbito más reducido, desde el ámbito del salón de clase. Efectivamente, para interpretar este perfil

psicológico recurrente, podemos pensar que el salón de clase es un generador de actitudes en sí mismo. Este argumento explicaría las actitudes predominantemente favorables que presentó la mayoría de los 30 estudiantes de nuestro estudio.

Intuimos entonces que los componentes del modelo de la aculturación no son suficientes para explicar el proceso lingüístico que llevan a cabo los alumnos de francés. Intuimos, en efecto, que el salón de clase basado en un enfoque comunicativo ofrece otros recursos generadores de actitudes positivas, que no conllevan las situaciones bilingües de inmigración y que no toma en cuenta el modelo de Schumann.

En otras palabras, con base en algunos de sus constituyentes - p.e. el maestro, el método, los documentos, las actividades, el ambiente del grupo de alumnos, el sentimiento de pertenencia a ese grupo, etcétera -, el salón de clase puede generar buenas actitudes, y se distingue así de las situaciones de lenguas en contacto en donde no existen estos apoyos pedagógicos.

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

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

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

Por otra parte, desde el enfoque comunicativo, el profesor introduce tareas que rescatan la inteligencia, la curiosidad, la imaginación, el sentido poético, y el sentido del humor. De esta forma, en oposición a las situaciones en donde se desarrollan los pidgins y las segundas lenguas simplificadas, el alumno dispone de un asesor que lo invita a generar actitudes positivas y a despidginizar su interlenguaje de LE para llevar a cabo una variedad de funciones comunicativas.

Estos recursos típicos del salón de clase podrían entonces explicar por qué la mayoría de los alumnos de nuestra muestra presentó actitudes positivas

Para poder entender mejor el desarrollo del interlenguaje de una lengua extranjera en un contexto formal, estos datos arrojan así la necesidad de ampliar el marco del modelo de la aculturación, y de integrar en él otros componentes típicos del salón de clase que se organiza en torno al enfoque comunicativo - p.e. el maestro, el método, el ambiente, los documentos, el *input*, las actividades.

De esta manera, en el paradigma de Schumann se podría agregar factores de índole académica como generadores de actitudes y de una reacción en cadena de otros factores cognitivos y lingüísticos que, a su vez, determinan el rendimiento en el salón de clase.

Con el afán de entender mejor el desempeño de los alumnos de lenguas extranjeras, se puede entonces agregar nuevos componentes y redes de relación al modelo de la aculturación. Retomando la figura 3.4 del capítulo 3, estos nuevos componentes se podrían integrar de la siguiente forma al modelo de Schumann.

♦ **FACTORES ACADÉMICOS POSITIVOS :**

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



♦ **FACTORES SOCIALES Y PSICOLÓGICOS FAVORABLES :**

por ejemplo, el alumno principiante del CELE tiene actitudes positivas hacia los franceses =>

♦ **LA SITUACION DE APRENDIZAJE ES BUENA=>**

♦ **SU DISTANCIA SOCIAL Y PSICOLÓGICA SON REDUCIDAS:**

siente una solidaridad social y una receptividad psicológica hacia la cultura francesa =>

♦ **NO TIENE EL DESEO DE ACULTURARSE:**

desea integrarse social y psicológicamente a la comunidad francesa



♦ **PROPICIA LAS SITUACIONES DE CONTACTO CON LOS HABLANTES NATIVOS Y, POR ENDE, RECIBE Y PROCESA UN INPUT IMPORTANTE:**

el alumno propicia el contacto con la comunidad francesa o con la lengua francesa - propicia situaciones de interacción con hablantes nativos, ve películas francesas, lee libros en francés, etcétera - y, en consecuencia, recibe y asimila un *input* importante

Y/O

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

Y/O

♦ **UTILIZA EL FRANCÉS CON FINES COMUNICATIVOS, INTEGRATIVOS Y EXPRESIVOS**

Y/O

♦ **USA REITERADAMENTE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE LA DESNATIVIZACION Y DE LA SIMPLIFICACION ELABORATIVA:**

el alumno construye su interlenguaje del francés en circuito abierto, considerando al *input*



♦ **SU INTERLENGUAJE SE DESPIGGINIZA Y, SU SISTEMA LINGÜÍSTICO CONLLEVA NUMEROSOS RASGOS MARCADOS:**

las simplificaciones restrictivas, y/o los rasgos de nativización que aparecen, de manera natural, al inicio del desarrollo del francés - más específicamente, los elementos no-marcados por las flexiones del presente del indicativo que pertenecen a la categoría A del cuadro 2.3 - son sustituidos por rasgos marcados - los de la categoría B -, en el interlenguaje del alumno



♦ **EL ALUMNO TIENE ÉXITO EN SU ADQUISICION DEL FRANCÉS**

Figura 6.1. Los factores académicos, sociales, psicológicos y cognitivos que influyen en el desarrollo lingüístico del principiante de francés del CELE-UNAM.

VI.2. DISCUSION ACERCA DE LOS DATOS LINGUISTICOS

En cuanto a los resultados lingüísticos, vimos en el capítulo anterior que la gran mayoría de nuestros alumnos presentó un sistema despidginizado de las desinencias del presente del indicativo. Vimos así que gran parte de los alumnos del grupo de actitud positiva como los alumnos del grupo de actitud negativa, presentaron un mismo perfil lingüístico. De esta manera, no se obtuvo una correlación entre resultados psicológicos y resultados lingüísticos, es decir, los alumnos de mayor actitud no mostraron tener el mayor grado de marcas despidginizadas, y los de menor actitud no tuvieron el mayor grado de marcas pidginizadas.

Estos datos y estas redes de relación se pueden explicar de varias maneras. Por un lado, se puede pensar que el discurso despidginizado que mostraron tener los alumnos es un discurso vernáculo de final de un 1er semestre que se debe a las actitudes esencialmente positivas que se encontraron en nuestra investigación.

Sin embargo, ¿cómo explicar que inclusive los alumnos de actitud más baja también mostraron tener un discurso despidginizado?. Pensamos entonces que otras variables pueden participar en el desarrollo del interlenguaje. Por ejemplo, el entrenamiento lingüístico intenso que recibió el alumno en el salón de clase para desarrollar el sistema flexional del presente del indicativo. Efectivamente, considerando que el tipo de acto de habla que se analizó en este estudio es uno de los principales objetivos del primer semestre de francés, la competencia del alumno respecto a esta categoría de la pragmática fue respaldada por un entrenamiento lingüístico intenso durante el semestre, entrenamiento que puede explicar la proporción de marcas despidginizadas

que encontramos tanto en el discurso de los alumnos de actitudes positivas como en el de actitudes negativas. Se podría pensar entonces que el entrenamiento académico podría tener un mayor efecto sobre el desarrollo del interlenguaje que las actitudes.

Se podría pensar también en otros factores incluidos en el modelo de la aculturación, por ejemplo, la motivación. En este sentido, tomando en cuenta que la investigación se realizó en un contexto mexicano de crisis social, política y económica, se puede plantear que, considerando su futuro, el alumno universitario le da importancia al aprendizaje de los idiomas extranjeros desde una motivación instrumental (véase apartado III.2.D.)(Cámara, 1999), es decir, desde una motivación práctica - p.e. recibirse y encontrar trabajo. Rebasando el marco del modelo de la aculturación de Schumann, y remitiéndonos a Gardner y Lambert (1972), observamos que este tipo de motivación puede ser el sustento para un desarrollo óptimo del interlenguaje. Esta motivación instrumental podría entonces ser la responsable de que los alumnos de actitudes negativas hayan tenido el mismo perfil lingüístico que los sujetos de actitudes positivas.

El mismo perfil lingüístico de los alumnos de nuestra muestra, y la falta de correlación entre datos psicológicos y lingüísticos, se puede asimismo deber a ciertos errores metodológicos.

La proporción importante de rasgos despidginizados que presentaron los alumnos puede ser un reflejo real de la competencia vernácula que alcanza la mayoría de los alumnos del 1er nivel de francés del CELE-UNAM, después de 140 horas de clase. Sin embargo, esta proporción se puede también deber a ciertas variables extrañas. Como se mencionó en el apartado IV.4., el

alumno pudo haber percibido que el tipo de actividades que realizó eran actividades fuera de lo ordinario que evaluaban un factor extracurso. Esta percepción pudo entonces causar cierta presión en el alumno que lo condujo a intensificar el cuidado con el cual llevó a cabo el ejercicio de elicitación lingüística. De esta manera, estaríamos evaluando una variante lingüística distinta de la que pretendíamos analizar (véase apartado IV.5.B.), estaríamos evaluando una variante monitoreada y no una variante vernácula.

De manera más detallada, en términos psicolingüísticos, por esta tensión, el alumno pudo haber recurrido a su Monitor, y produjo así las marcas de su gramática transitoria que más dominaba. En palabras de Corder (1983), pudo haber empleado estrategias comunicativas de reducción que consisten en adecuar el mensaje a los recursos lingüísticos de los cuales dispone el alumno, con la intención de evitar fracasar en el acto comunicativo. Pudo, por ejemplo, emplear la estrategia de reducción del mensaje, es decir, la omisión de ciertos subtemas de la información que quiere comunicar dado que domina poco el material lingüístico necesario para ello. Este mecanismo podría explicar la baja frecuencia de las conjugaciones del segundo y del tercer grupo, y de las flexiones de las personas del plural. Podría también explicar el número reducido de SR en el discurso de los alumnos, dado que éstos evitaron emplear los campos semánticos problemáticos del interlenguaje que hubieran podido generar este tipo de marcas pidginizadas.

El uso del Monitor y de las estrategias comunicativas de reducción se puede además deber al tipo de actividad - la producción escrita - que, en comparación con la producción oral, le permite al alumno disponer de más tiempo para idear su mensaje.

En otras versiones de esta investigación, se podría entonces cuidar algunos de estos aspectos. El instrumento de medición de actitudes de Likert - al igual que los otros tipos de instrumentos que pretende medir esta variable -, seguirán siendo variables extrañas potenciales por causa de su originalidad de contenido y de presentación para el alumno de francés.

En cambio, se podría "disfrazar" más el ejercicio de elicitación lingüística si se presenta como una actividad ordinaria del semestre, disociándola del cuestionario de actitudes al aplicarlo un día antes que el instrumento de medición psicológica. Habría asimismo que reducir el tiempo otorgado para su realización.

Es necesario cuestionar también el tipo de acto de habla que se analizó en este estudio, el de presentarse-identificarse. Este acto de habla pudo haber sido un acto demasiado familiar y fácil para el alumno dado que le permitió utilizar numerosas marcas regulares del sistema lingüístico del francés - las marcas de los verbos del primer grupo -, marcas que en esta etapa del semestre la mayoría de los alumnos ya despigginizó. Habría que pensar en estudiar, entonces, otro acto de habla más complejo que arroje con más claridad rasgos pigginizados y despigginizados del sistema lingüístico del francés. Se podría también pensar en analizar el acto de habla que fue estudiado aquí, pero en un momento previo del semestre

En futuras aplicaciones de esta investigación se podría introducir una nueva configuración metodológica. Habría que evaluar la variable de actitud conjuntamente con otros factores del

modelo de la aculturación. En esta perspectiva, es interesante notar que de los seis autores que han estudiado el modelo de Schumann (1986), sólo uno - Maple (1982) -, estudió simultáneamente las variables de dicho modelo y es el único en haber encontrado una correlación positiva entre estos factores y el desarrollo del interlenguaje. Habría además que tomar en cuenta las variables típicas del salón de clase de LE.

Nuestro modelo de investigación puede necesitar, por otro lado, incrementar el tamaño de la muestra. Remitiéndonos nuevamente al artículo de Schumann de 1986, de los seis autores que estudiaron su modelo, sólo uno - otra vez, Maple (1982), el de mayor tamaño de muestra (190 sujetos) -, logró una correlación positiva entre los factores del modelo de la aculturación y el desarrollo del interlenguaje. La investigación de los otros autores (Stauble, 1981; Kitch, 1982; Kelley, 1982; England, 1982), fueron estudios de casos, o estudios de 6 a 12 alumnos. Schumann plantea entonces que para investigar su modelo, se requiere una muestra importante en número. "Parecería que una investigación de este tipo no puede ser exitosa si se basa en pequeñas muestras"(1986: 389).

VI.3. FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION

Esta investigación se centró en analizar una relación entre una variable psicológica - la actitud -, y ciertas variables lingüísticas - la presencia de las FC+SE y las SR. Sin embargo, mi estudio abrió heurísticamente nuevas líneas de investigación que merecerían ser investigadas

Sería interesante analizar la relación de la actitud con otros datos lingüísticos de esta misma investigación. Por ejemplo, se podría estudiar la relación entre el factor actitud y la cantidad de palabras; la cantidad de contextos del presente y de verbos distintos que produjo cada alumno; la cantidad de grupos verbales y de flexiones de personas utilizadas. Sería interesante, también, estudiar la relación que existe entre la calificación final que obtuvo el alumno en el semestre, y su perfil psicológico y su desempeño lingüístico.

Dado nuestro objetivo, nuestra mirada se centró en datos cuantitativos. Sin embargo, como se vió en el apartado V.3., esta investigación arrojó datos cualitativos que sería interesante profundizar en un futuro gracias a un estudio longitudinal.

Así, sería de interés ahondar en el estudio del tipo de errores que produjeron los alumnos (A1, A2, A3, etcétera vs B1, B2, B3, etcétera), y en la hipótesis de que los rasgos no-marcados de la gramática universal se relacionan con los rasgos del francés antiguo, y que los elementos marcados de la gramática periférica podrían ser semejantes a los del francés contemporáneo. Sería relevante analizar el posible paralelismo entre la evolución diacrónica del francés, y la evolución del interlenguaje del alumno.

Esta hipótesis se ideó a partir de un artículo de Freud (1933) - "*Des sens opposés dans les mots primitifs*" -, en donde plantea que la estructura de los sueños es la misma que la estructura semántica de las lenguas primitivas. Estas estructuras se caracterizan por omitir el detalle. En efecto, no resaltan los semas opuestos, sino que un solo concepto se remite a dos referentes

contrarios (p.e. *fuerte* significa *fuerte-débil*, en el egipcio antiguo). Posteriormente, en su evolución diacrónica, estas lenguas muestran mecanismos que marcan significados opuestos (p.e. también en el egipcio antiguo, los conceptos *joven* y *viejo* conforman un solo lexema, es decir, *joven-viejo*). Esta evolución de un sistema de omisión a un sistema de marcación, nos condujo a pensar que - como lo plantea la discusión acerca de la gramática universal -, este fenómeno es un reflejo del proceder de la mente humana y que, por ello, se presenta tanto en la evolución de las lenguas, como en los diferentes niveles lingüísticos del interlenguaje de los alumnos.

Asimismo, dado la pluralidad y, por ello, la riqueza de sus componentes, el modelo de la aculturación merece seguir siendo investigado. Sin embargo, sería necesario profundizar el estudio acerca de su relación, su aplicación y, para ello, su posible ampliación, al contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Finalmente, como se mencionó en el capítulo I, es importante seguir reflexionando acerca de los sistemas simplificados, de las causas de su estancamiento, y sobre la relevancia de que el alumno logre hacerlos progresar de manera a que pueda llevar a cabo actos pragmáticos variados y complejos en una diversidad de variantes y de registros discursivos, para que pueda desarrollar un instrumento de comunicación y de acción despidginizado que le permita la integración y la movilidad social en el tejido de determinada comunidad extranjera.

En suma, es relevante seguir investigando y discutiendo este campo pluridisciplinario. Es importante este seguimiento en este principio de siglo y de milenio que se caracteriza por la

globalización y por los intercambios internacionales y, por ende, por la necesidad de desarrollar idiomas extranjeros para diversos fines.

**ANEXO 1:
INDICADORES Y REPRESENTACIONES DEL CONCEPTO DE CULTURA
FRANCESA DE LOS ALUMNOS PRINCIPIANTES DEL CELE-UNAM.**

ESTIMULOS VERBALES	INDICADORES, ASOCIACIONES DE LOS ALUMNOS Y VALENCIAS
<p>FRANCIA</p>	<p>1. Manifestaciones artísticas y culturales: + vasta cultura, cultura amplia tanto antigua como actual, poesía, literatura, filosofía, teatro, pintura, cine, monumentos mundiales que hay que visitar como la torre Eiffel, museos, cabarets, perfumes (aromas maravillosos), buena comida, comida rara pero rica, vinos, pan, queso, acordeón, moda en la vanguardia mundial, gusto hacia lo bello, elegancia, buen gusto</p> <p>2. Contexto social: + gran participación femenina en la vida social, alegría, diversión, solidaridad, organización, libertad, fraternidad, igualdad - soledad, aburrido, miedo, suciedad, sudor, malos olores, discriminación, crimen, violencia, represión, conflicto con otras razas de trabajadores, racismo, gente seca no muy agradables con turistas, depravación, vicio, conveniencia, cultura vieja</p> <p>3. Educación y ciencia: + preparación, inventos</p> <p>4. Ideología y política: + socialismo, liberalismo, su historia tiene un papel transcendental en el desarrollo político de otras naciones, estrecha relación con los países latinos - nacionalista, individualismo, colonizadores, imperialistas, vietnam, (Indochina), ensayos nucleares que nos afectan, guerra</p> <p>5. La tecnología: + tecnología de vanguardia</p> <p>6. Valores y costumbres cotidianas: + estrecha relación con las costumbres de los países latinos, deportistas - extraños, costumbres diferentes a las nuestras, mujeres poco maternas y poco dedicadas al hogar, gente no religiosa y sin amor a su patria</p> <p>7. El idioma: + se habla una lengua romance, lengua muy interesante y romántica - fonética y gramática difíciles</p>
<p>LAS FRANCESAS</p>	<p>1. Rasgos físicos: + se distinguen por su belleza, mujeres muy dedicadas a su imagen personal, buen gusto, sensuales, sexys, guapas, coquetería, elegantes, porte, delgadas, rubias, ojos claros - pálidas, altas, ridículas, gordas, vellos en la axila</p> <p>2. Rasgos psicológicos: + agradables, no son pedantes, simpáticas, sensibles, tiernas, gusto hacia lo bello, esquisitez, divertidas, independientes, románticas - frías, enigmáticas, tristeza, posesivas, egreidas, prepotentes, autosuficientes, pesadas, altivas, mal educadas, enojonas, cursis, inercédulas, frívolas, egoístas, hipocrecia</p> <p>3. Rasgos intelectuales: + cultas, inteligentes, con conciencia de lo que pasa, discutidoras, trabajadoras - bobas</p> <p>4. Comportamiento sexual: + "femmes fatales", apasionadas - lujuria, sexo, frívolas, fáciles, demasiado liberadas, prostitutas, lesbianas</p> <p>5. Higiene: - poco higiénicas, sucias</p>

**LOS
FRANCESES**

1. Rasgos físicos:

- + guapos, altos, delgados, rubios, ojos claros, barbones, sexys, bien vestidos
- raza blanca, demacrados, feos, altos, pequeños, narizones, ilacos, gente descuidada, no elegantes

2. Rasgos psicológicos:

- + cariñosos, soñadores, entusiastas, sonrientes, realistas, divertidos, bohemios, sencillos, protestadores, educados, competitivos, abiertos, no son moralinos
- contradictorios, pedantes, engreídos, elitistas, antipáticos, intimidantes, groseros, cortantes, sangrones, cerrados, egocéntricos, racistas, imprudentes, cínicos, competencia, mentira, aprovechar, poco respetuosos, egoístas, no religiosos

3. Rasgos intelectuales:

- + inteligentes, informados, cultos, astutos, productivos
- escasez de ideas, simples,

4. Comportamiento sexual:

- + apasionados, románticos, seducción, amorosos, enamoradizos, sensuales, aventureros, homosexual,
- relaciones poco duraderas, mujeriegos, interesados mucho en el sexo

5. Higiene:

- + baño como un ritual diario
- apestosos, mugrosos, no se bañan, muy sucios por la escasez de agua, poco higiénicos, cochinos

ANEXO 2: LOS REACTIVOS

INDICADORES Y REACTIVOS

♦ FRANCIA

1. Manifestaciones artísticas y culturales

POSITIVO

- Admiro a los franceses porque han hecho grandes aportes al arte
- Me identifico con los franceses porque poseen una cultura amplia, tanto antigua como actual
- Disfruto la arquitectura francesa porque me parece muy estética
- Me gusta la manera como los franceses se han expresado a través de su arquitectura
- Disfruto mucho leer novelas francesas
- Me gustaría conocer recetas francesas y saber cocinar platillos de ese país
- Me gusta que las francesas sean sofisticadas y que busquen un lado estético en la ropa y en los perfumes
- Me agradan los franceses porque cuidan su apariencia
- Me agrada mucho la mujer francesa porque tiene buen gusto para vestirse

NEGATIVO

- Los monumentos que han construido los franceses no van con mis gustos
- Me disgusta la arquitectura francesa porque me parece anticuada
- No me gusta escuchar la música francesa porque me parece cursi
- No me gusta el cine francés porque es aburrido
- La manera de cocinar y de comer de los franceses me parece rara y demasiado exquisita
- A mi parecer es muy exagerado la atención que le dedica la mujer francesa a su imagen personal
- La moda es una costumbre francesa que me parece frívola
- Me disgusta la mujer francesa porque es muy frívola, pierde su tiempo en cuidar su apariencia física, en seguir la moda y en ponerse perfumes

2. Contexto social

POSITIVO

- Me atrae la sociedad francesa porque es una sociedad moderna
- Comparto el hecho de que la mujer francesa tenga una gran participación en la vida activa de su país, y pienso que para la mujer mexicana debería ser igual
- Admiro a los franceses porque tienen instituciones que promueven la igualdad social
- Me simpatizan los franceses porque son un pueblo de asilo
- Admiro el espíritu de solidaridad que tienen los franceses hacia los extranjeros

NEGATIVO

- Me desagrada Francia porque es un país que no cuida la igualdad entre sus ciudadanos
- Critico a los franceses porque tienen una sociedad racista
- Los franceses me son antipáticos porque son muy cerrados frente a otras culturas
- Los franceses me desagradan porque creen que, comparados con ellos, todos los demás pueblos están en desventaja
- Critico a los franceses por su actitud de desprecio hacia los extranjeros
- No me atrae Francia porque es un país que vive de un pasado y que no ofrece propuestas nuevas para los jóvenes
- Me da tristeza Francia porque su gente vive con mucha soledad

3. Educación y ciencia:

POSITIVO

- Me gusta el sistema educativo francés porque logra una enseñanza de muy alto nivel académico
- Los franceses deberían sentirse orgullosos de su sistema educativo porque sus condiciones de estudio son óptimas
- Admiro a los franceses porque han hecho aportes esenciales a la ciencia
- Me gusta el sistema educativo francés porque promueve el razonamiento

NEGATIVO

- Me parece que el sistema educativo francés es mediocre
- No me gusta el sistema educativo francés porque promueve la competencia

- No me gusta el sistema educativo francés porque tiene demasiada disciplina
- Me resulta inaceptable que Francia use sus conocimientos científicos para fines bélicos

4. Ideología y política:

POSITIVO

- Admiro a Francia porque es un pueblo que a través de su historia ha beneficiado a la humanidad
- Me gusta la sociedad francesa porque es una sociedad con libertad de expresión
- Me agradan los franceses porque es gente politizada que sabe defender sus derechos
- Simpatizo con los franceses porque, a mi parecer, tienen una ideología liberal
- Admiro a los franceses porque promueven la democracia
- Me agradan los franceses porque se preocupan por la ecología

NEGATIVO

- Me indigna que los franceses no cuiden la ecología y que sus pruebas nucleares hayan destruido reservas mundiales insustituibles
- Critico a los franceses porque tienen una política imperialista
- Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su historia porque muestra que es un pueblo bélico y expansionista
- Me indigna el pueblo francés porque es un pueblo bélico, con sus pruebas nucleares van en contra de la naturaleza humana y matan lo que a otros beneficia
- No simpatizo con los franceses porque, a mi parecer, tienen una ideología autoritaria

5. La tecnología:

POSITIVO

- Admiro a los franceses porque están a la vanguardia de la tecnología

NEGATIVO

- Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su tecnología porque la usan para destruir

6. Valores y costumbres cotidianas:

POSITIVO

- Comparto los valores religiosos que tienen los franceses
- Comparto el valor de la familia que tienen los franceses
- Me parece que los franceses cuidan y respetan mucho a sus viejos y eso es muy respetable
- Me simpatizan los franceses porque es un pueblo que le da mucha importancia al deporte

NEGATIVO

- Critico a los franceses porque han perdido los valores religiosos
- Critico a la mujer francesa porque descuida su hogar
- La mujer francesa es poco maternal y eso, a mi parecer, es muy criticable
- Critico a los franceses porque tienen poco respeto frente a la muerte
- Me parece una lástima que en Francia no se fomente el deporte

7. El idioma:

POSITIVO

- Me atrae el francés porque se me hace una lengua muy romántica

NEGATIVO

- El idioma francés me resulta seco y poco atractivo

♦ LOS FRANCESES Y LAS FRANCESAS

1. Rasgos físicos:

POSITIVO

- Físicamente me agradan los franceses y las francesas porque me parecen muy guapos
- Físicamente me agradan los franceses y las francesas porque son personas altas y delgadas

NEGATIVO

- Los franceses y las francesas no me atraen físicamente porque son pálidos
- No me atrae la mujer francesa porque a pesar de ser muy bella me parece muy fría

2. Rasgos psicológicos:

POSITIVO

- Me simpatizan los franceses porque no son moralistas
- Me gusta la manera de ser de los franceses porque son amables
- Me simpatizan los franceses porque son entusiastas
- Admiro ese lado crítico que tienen los franceses

- Me gusta el espíritu metódico de los franceses
- Me gustan los franceses porque son abiertos
- Me gusta la manera de ser de los franceses porque son simpáticos
- Me simpatizan los franceses porque son generosos
- Me simpatizan los franceses porque es gente que sabe bromear
- Me simpatizan los franceses porque establecen fácilmente lazos de amistad
- Me agradan los franceses porque no son pedantes

NEGATIVO

- Me desagrada la manera de pensar de los franceses porque es muy cuadrada
- Me tensan los franceses porque son demasiado directos
- Me desagradan los franceses porque son fríos
- Rechazo el modo de ser de los franceses porque siempre lo critican todo
- No me identifico con los franceses porque son tristes
- Me disgustan los franceses porque son demasiado formales
- Me molestan los franceses porque son antipáticos
- Me disgustan los franceses porque no son hospitalarios
- Me enojan los franceses porque son hipócritas
- Por haber constituido los movimientos de vanguardia, los franceses se sienten los padres de toda la literatura y del arte mundial, y esa actitud me desagrada

3. Rasgos intelectuales:

POSITIVO

- Pienso que los franceses son inteligentes y ese rasgo me agrada
- Me gusta la manera de pensar de los franceses porque es clara y lógica

NEGATIVO

- Me exasperan los franceses porque no son cultos, no son personas que leen, que van al teatro y al cine, y no están enterados de lo que pasa en la política y en la economía
- Me desagradan los franceses porque no saben pensar ni analizar

4. Comportamiento sexual:

POSITIVO

- Me divierte que los franceses le den tanta importancia al sexo
- Me atrae la mujer francesa porque es muy sensual

NEGATIVO

- Me disgusta que la mujer francesa tenga costumbres tan liberales en su vida sexual
- Me disgusta que el hombre francés sea conquistador y que establezca relaciones amorosas poco duraderas

5. Higiene:

POSITIVO

- Me agradan los franceses porque es gente que cuida su higiene

NEGATIVO

- Me disgustan los franceses porque no se bañan

**ANEXO 3:
EL CUESTIONARIO PILOTO**

Este cuestionario está diseñado para conocer tu opinión acerca del pueblo francés. Para cada aseveración, indica tu opinión. Gracias.

Nombre: _____
Edad: _____
Nacionalidad: _____
Sexo: _____
Carrera: _____
Fecha: _____
Grupo: _____

- ¿Antes de este semestre, habías tomado otros cursos de francés?: SI NO

1. Me atrae el francés porque se me hace una lengua muy romántica

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
-----------------------------	------------	-------------	---------------	--------------------------------

2. Me agradan los franceses porque es gente que cuida su higiene

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
-----------------------------	------------	-------------	---------------	--------------------------------

3. Me desagrada la manera de pensar de los franceses porque es muy cuadrada

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
-----------------------------	------------	-------------	---------------	--------------------------------

4. Me simpatizan los franceses porque no son moralistas

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
-----------------------------	------------	-------------	---------------	--------------------------------

5. Me exasperan los franceses porque no son cultos, no son personas que leen, que van al teatro y al cine, y no están enterados de lo que pasa en la política y en la economía

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
-----------------------------	------------	-------------	---------------	--------------------------------

6. Por haber constituido los movimientos de vanguardia, los franceses se sienten los padres de toda la literatura y del arte mundial, y esa actitud me desagrada

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
-----------------------------	------------	-------------	---------------	--------------------------------

7. Me tensan los franceses porque son demasiado directos

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
-----------------------------	------------	-------------	---------------	--------------------------------

8. Me gusta la sociedad francesa porque es una sociedad con libertad de expresión				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
9. Admiro a los franceses porque están a la vanguardia de la tecnología				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
10. Pienso que los franceses son inteligentes y ese rasgo me agrada				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
11. La manera de cocinar y de comer de los franceses me parece rara y demasiado exquisita				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
12. Comparto el hecho de que la mujer francesa tenga una gran participación en la vida activa de su país, y pienso que para la mujer mexicana debería ser igual				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
13. Me parece que los franceses cuidan y respetan mucho a sus viejos y eso es muy respetable				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
14. Me gusta la manera de ser de los franceses porque son amables				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
15. A mi parecer es muy exagerado la atención que le dedica la mujer francesa a su imagen personal				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
16. Me desagradan los franceses porque son fríos				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
17. Me indigna que los franceses no cuiden la ecología, y que sus pruebas nucleares hayan destruido reservas mundiales insustituibles				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
18. Me simpatizan los franceses porque son entusiastas				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO

19. Me simpatizan los franceses porque son un pueblo de asilo					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
20. Me desagrada Francia porque es un país que no cuida la igualdad entre sus ciudadanos					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
21. Me agradan los franceses porque es gente politizada que sabe defender sus derechos					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
22. Admiro el espíritu de solidaridad que tienen los franceses hacia los extranjeros					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
23. Me gusta el sistema educativo francés porque logra una enseñanza de muy alto nivel académico					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
24. La moda es una costumbre francesa que me parece frívola					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
25. Crítico a los franceses porque tienen una sociedad racista					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
26. Me gustaría conocer recetas francesas y saber cocinar platillos de ese país					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
27. No me atrae la mujer francesa porque a pesar de ser muy bella me parece muy fría					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
28. Crítico a los franceses porque tienen una política imperialista					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
29. Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su tecnología porque la usan para destruir					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
30. Me gusta que las francesas sean sofisticadas y que busquen un lado estético en la ropa y en los perfumes					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO

31. Rechazo el modo de ser de los franceses porque siempre lo critican todo					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
32. Me parece que el sistema educativo francés es mediocre					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
33. No me gusta el sistema educativo francés porque promueve la competencia					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
34. Me disgustan los franceses porque son demasiado formales					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
35. Los franceses deberían sentirse orgullosos de su sistema educativo porque sus condiciones de estudio son óptimas					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
36. Disfruto mucho leer novelas francesas					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
37. Me atrae la mujer francesa porque es muy sensual					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
38. Me disgusta que la mujer francesa tenga costumbres tan liberales en su vida sexual					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
39. Critico a los franceses porque han perdido los valores religiosos					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
40. Admiro a Francia porque es un pueblo que a través de su historia ha beneficiado a la humanidad					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
41. Me desagradan los franceses porque no saben pensar ni analizar					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
42. Admiro ese lado crítico que tienen los franceses					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO

43. Me da tristeza Francia porque su gente vive con mucha soledad					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
44. Me gusta el espíritu metódico de los franceses					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
45. Admiro a los franceses porque han hecho grandes aportes al arte					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
46. No me gusta escuchar la música francesa porque me parece cursi					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
47. Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su historia, porque muestra que es un pueblo bélico y expansionista					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
48. Me parece una lástima que en Francia no se fomente el deporte					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
49. No me identifico con los franceses porque son tristes					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
50. Me gustan los franceses porque son abiertos					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
51. Admiro a los franceses porque han hecho aportes esenciales a la ciencia					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
52. Me indigna el pueblo francés porque es un pueblo bélico, con sus pruebas nucleares van en contra de la naturaleza humana y matan lo que a otros beneficia					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
53. Comparto los valores religiosos que tienen los franceses					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
54. Critico a la mujer francesa porque descuida su hogar					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO

55. Los franceses me son antipáticos porque son muy cerrados frente a otras culturas					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
56. Me gusta la manera de ser de los franceses porque son simpáticos					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
57. La mujer francesa es poco maternal y eso, a mi parecer, es muy criticable					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
58. Admiro a los franceses porque tienen instituciones que promueven la igualdad social					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
59. Simpatizo con los franceses porque, a mi parecer, tienen una ideología liberal					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
60. Me agradan los franceses porque se preocupan por la ecología					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
61. Los monumentos que han construido los franceses no van con mis gustos					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
62. Me molestan los franceses porque son antipáticos					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
63. Me simpatizan los franceses porque son generosos					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
64. Me simpatizan los franceses porque es gente que sabe bromear					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
65. Me disgusta la mujer francesa porque es muy frívola, pierde su tiempo en cuidar su apariencia física, en seguir la moda y en ponerse perfumes					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
66. Los franceses me desagradan porque creen que, comparados con ellos, todos los demás pueblos están en desventaja					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO

67. No me gusta el cine francés porque es aburrido				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
68. Me simpatizan los franceses porque establecen fácilmente lazos de amistad				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
69. Disfruto la arquitectura francesa porque me parece muy estética				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
70. Critico a los franceses porque tienen poco respeto frente a la muerte				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
71. Me disgustan los franceses porque no son hospitalarios				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
72. Me simpatizan los franceses porque es un pueblo que le da mucha importancia al deporte				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
73. No me gusta el sistema educativo francés porque tiene demasiada disciplina				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
74. Comparto el valor de la familia que tienen los franceses				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
75. Me gusta la manera de pensar de los franceses porque es clara y lógica				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
76. No simpatizo con los franceses porque, a mi parecer, tienen una ideología autoritaria				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
77. El idioma francés me resulta seco y poco atractivo				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
78. Me gusta la manera como los franceses se han expresado a través de su arquitectura				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO

79. Critico a los franceses por su actitud de desprecio hacia los extranjeros				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
80. Me disgustan los franceses porque no se bañan				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
81. Me disgusta que el hombre francés sea conquistador y que establezca relaciones amorosas poco duraderas				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
82. Me agradan los franceses porque cuidan su apariencia				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
83. Admiro a los franceses porque promueven la democracia				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
84. Me agradan los franceses porque no son pedantes				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
85. No me atrae Francia porque es un país que vive de un pasado y que no ofrece propuestas nuevas para los jóvenes				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
86. Me divierte que los franceses le den tanta importancia al sexo				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
87. Me disgusta la arquitectura francesa porque me parece anticuada				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
88. Me resulta inaceptable que Francia use sus conocimientos científicos para fines bélicos				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
89. Me agrada mucho la mujer francesa porque tiene buen gusto para vestirse				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
90. Los franceses y las francesas no me atraen físicamente porque son pálidos				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO

91. Me identifico con los franceses porque poseen una cultura amplia, tanto antigua como actual				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
92. Físicamente me agradan los franceses y las francesas porque me parecen muy guapos				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
93. Físicamente me agradan los franceses y las francesas porque son personas altas y delgadas				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
94. Me gusta el sistema educativo francés porque promueve el razonamiento				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
95. Me atrae la sociedad francesa porque es una sociedad moderna				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
96. Me enojan los franceses porque son hipócritas				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO

ANEXO 4: LA FIDE STUDENT DE CADA REACTIVO DEL CUESTIONARIO PILOTO

25% DE SUJETOS ALTOS		A F I R M A C I O N E S																																			
SUJETOS nr12		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
RAM		4	1	5	4	4	4	5	4	4	5	1	5	5	4	4	3	3	3	1	5	4	2	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4
SHU		4	2	4	4	5	4	4	5	4	4	2	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	3	4	5	4	5	4	
FR		5	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	2	4	3	3	4	4	5	3	3	5	4	3	4	4	3	5	5	4	5	
CAN		5	3	4	4	4	5	3	4	3	4	2	4	3	4	4	4	1	3	3	5	4	3	5	5	2	5	3	4	2	5	4	5	4	4	4	
AM		4	3	4	2	6	4	4	4	4	4	4	5	5	3	4	3	2	2	3	2	4	4	4	4	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	
RCM		3	1	2	4	5	3	5	5	4	2	3	1	4	4	3	4	1	4	3	2	5	5	3	3	2	3	5	4	5	5	3	3	4	4	3	
RAM		4	3	3	3	5	3	3	4	2	2	4	3	3	3	3	4	3	3	2	5	3	3	4	4	4	1	5	5	5	3	4	5	4	4	4	
VAN		4	2	3	4	5	3	5	4	4	2	2	5	5	4	5	4	2	4	3	2	4	3	5	4	2	4	4	3	2	4	3	4	2	4	4	
MME		4	3	4	2	5	4	3	4	4	4	2	4	4	4	3	3	2	4	3	5	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	
VOC		5	1	5	4	5	2	3	4	2	3	4	1	4	3	5	4	2	3	4	4	5	2	3	4	4	3	3	4	4	3	3	5	4	4	4	
SOC		4	4	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	2	3	4	1	2	1	4	4	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	2	
CSM		5	2	3	4	4	3	4	4	2	4	3	5	4	3	2	4	1	3	3	3	4	4	5	3	2	4	3	2	2	4	3	5	4	4	4	

CUADRO A4.1: RESULTADOS DE LOS SUJETOS ALTOS

25% DE SUJETOS BAJOS		A F I R M A C I O N E S																																			
SUJETOS nr12		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	
MC		4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	2	4	3	2	3	2	3	3	2	4	2	3	2	2	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3		
MM		4	4	3	3	5	2	5	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	2	5	3	4	4	4	4	1	2	3	3
GGJ		3	1	4	4	4	4	3	4	3	3	2	2	4	3	3	3	1	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	2	4	2	4	4	4	4	
NRM		4	1	3	3	3	3	4	4	3	4	1	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	5	3	3	3	3	3	4	4	4	3	
GPK		4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	1	4	3	3	3	3	4	2	1	4	3	2	1	3	3	4	5	3	4	
VSN		3	1	3	3	4	5	2	3	3	3	2	4	3	3	3	3	5	3	3	4	4	4	4	2	2	4	2	2	3	4	3	5	4	3	4	
VRJ		4	3	4	2	4	4	3	4	2	2	2	4	3	3	3	4	2	3	2	4	3	3	4	2	2	3	4	2	4	4	3	4	4	3	4	
CUB		4	1	4	5	4	2	4	5	4	4	3	4	4	2	4	1	4	4	2	2	4	1	1	2	2	3	3	4	2	3	4	2	4	4	2	
REE		4	2	2	4	6	4	3	4	2	4	3	4	4	2	3	2	2	2	2	4	4	2	4	5	4	4	2	2	2	4	1	5	4	2	4	
RCV		4	1	4	4	3	3	3	4	3	3	3	5	3	2	5	3	2	3	2	3	4	2	4	4	2	4	3	3	2	2	3	3	3	4	4	
AML		3	2	2	2	4	2	4	3	2	4	3	2	4	4	5	2	4	2	2	4	3	2	4	4	2	4	4	2	2	5	2	4	4	5	4	
QFS		4	2	5	2	4	3	3	4	3	3	2	4	3	3	3	3	1	4	3	2	4	3	4	2	3	4	3	3	1	3	2	3	3	2	3	

CUADRO A4.2: RESULTADOS DE LOS SUJETOS BAJOS

ANEXO 4: LA T DE STUDENT DE CADA REACTIVO DEL CUESTIONARIO PILOTO

36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71
4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	2	4	5	4	5	5	4	2	5	4	4	2	4	5	5	2	4	4	4	
4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	1	5	4	4	4	4		
4	3	3	3	5	3	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	2	4	4	4	3	5	4	5	4	4	4	3	3	3	4	5	4	4		
5	5	5	4	4	4	3	4	3	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	5	3	4	4	3	3	4	4	5	3	4	4	3	
4	1	5	5	4	5	4	4	3	4	4	5	4	5	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	2	3	4	4	2
5	5	5	3	4	3	4	5	4	5	5	5	1	4	3	4	1	3	2	3	4	2	5	4	4	5	4	4	4	1	5	3	5	5	4	4
5	3	4	4	3	5	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	5	4	3	5	3	3	3	5	4	3	3	4	4	5	3	4	4	3
4	4	3	2	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	4	4	2	4	3	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	3	4
3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	5	4	4	4	3	3	5	4	3	3	4	4
4	3	3	4	4	5	2	4	3	4	5	4	4	5	4	4	2	2	4	4	3	4	3	4	4	5	4	3	2	5	3	5	2	4	3	4
3	2	4	3	2	5	4	3	3	4	4	4	5	5	2	3	2	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3
4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	1	3	4	3	4	2	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4

CONTINUACIÓN DEL CUADRO A4.1: RESULTADOS DE LOS SUJETOS ALTOS

36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71
4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	4	3	3	5	3	4	4	3
4	2	2	2	4	3	4	3	3	4	4	3	4	2	4	2	3	3	2	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4
3	5	4	2	3	3	4	3	2	3	2	2	4	4	4	3	1	2	2	3	3	2	4	3	2	4	4	3	4	4	2	1	3	4	3	3
4	3	3	3	3	3	4	2	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	5	3	3	3	3	4
3	3	3	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	3	4	1	3	3	3	3	4	3	3	1	4	3	3	3	3	5	2	4	3	3	
4	3	3	3	5	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3
2	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	3	4	3	2	4	3	2	2	4	4	2	2	3	4	2	2	4	4	2
3	3	3	4	2	4	4	4	3	4	2	2	3	3	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	2	3	2	2	2	4	4	2
3	3	3	3	2	4	4	2	2	4	4	2	4	2	2	4	2	3	3	2	2	3	4	4	4	4	2	2	2	4	2	3	2	4	3	2
3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	2	3	3	3	3	4	4	3	2	3	4	4	1	4	3	4	2	4	3	2	4	3	4	3	2
4	4	1	2	4	2	2	2	2	4	4	3	4	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	4	3	2	3	4	4	3	2	3	2	2
4	3	3	3	2	3	3	2	3	4	4	2	2	2	3	4	1	3	2	2	3	3	3	3	1	4	3	3	3	2	2	2	3	4	3	3

CONTINUACIÓN DEL CUADRO A4.2: RESULTADOS DE LOS SUJETOS BAJOS

ANEXO 4: LA T DE STUDENT DE CADA REACTIVO DEL CUESTIONARIO PILOTO

																										PUNTAJE
T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T0	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T0	T1	T2	T3	T4	T5	T6	TOTAL	
2	5	2	4	1	5	5	3	4	4	2	4	2	5	2	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	384	
3	4	3	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	382	
4	4	5	5	3	5	4	4	5	4	5	3	4	5	3	4	4	4	5	4	4	3	5	4	3	368	
3	5	3	3	4	4	4	2	3	3	4	5	4	4	2	4	2	4	3	4	4	4	5	5	3	383	
3	4	4	4	3	5	5	2	4	4	4	4	4	5	4	5	2	4	4	4	3	4	4	4	4	357	
3	3	3	4	2	5	5	4	2	3	4	4	3	5	5	5	4	5	4	4	4	4	3	5	2	352	
3	4	4	3	4	4	3	4	5	4	3	3	3	5	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	5	348	
4	4	3	4	4	5	4	4	2	2	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	346	
3	2	3	4	5	5	3	4	5	3	2	4	4	4	2	3	2	3	3	4	4	3	4	4	5	345	
3	4	2	3	4	5	1	3	4	4	2	2	2	5	3	5	2	3	5	4	4	4	3	4	4	340	
2	4	3	2	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	2	4	3	4	4	2	4	4	4	4	4	338	
3	4	3	4	4	5	4	2	3	2	4	4	3	4	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	3	335	

CONTINUACIÓN DEL CUADRO A4.1: RESULTADOS DE LOS SUJETOS ALTOS

																										PUNTAJE
T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T0	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T0	T1	T2	T3	T4	T5	T6	TOTAL	
4	3	3	3	3	5	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	312	
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	308	
4	4	1	4	3	4	4	3	2	3	2	4	4	4	4	4	1	4	4	3	4	3	3	3	3	304	
3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	303	
3	4	3	3	2	5	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	1	3	3	3	2	2	4	3	3	303	
3	3	3	3	3	4	3	3	2	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	303	
4	4	4	2	4	4	4	2	2	3	3	2	4	2	4	4	4	4	2	2	4	4	2	2	3	303	
3	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	2	4	3	4	2	2	2	4	2	2	4	4	3	302	
4	4	4	4	4	4	4	2	2	3	3	4	2	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	300	
2	2	3	3	3	2	3	4	2	2	2	3	3	5	5	3	2	3	4	3	2	3	2	2	3	295	
3	2	3	2	2	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	2	2	2	5	4	3	2	4	3	285	
3	3	3	4	2	4	4	2	2	2	4	3	3	2	2	4	2	4	2	4	2	2	3	3	3	275	

CONTINUACIÓN DEL CUADRO A4.2: RESULTADOS DE LOS SUJETOS BAJOS

ANEXO 4: LA T DE STUDENT DE CADA REACTIVO DEL CUESTIONARIO PILOTO

AFIRMACIÓN	t DE STUDENT	AFIRMACIÓN	t DE STUDENT	AFIRMACIÓN	t DE STUDENT
1	2.25	37	0.39	73	2.11
2	0.56	38	3.17	74	0.28
3	0.91	39	1.28	75	1.33
4	0.93	40	1.16	76	1.35
5	2.96	41	3.76	77	3.54
6	0.93	42	0.85	78	0.48
7	1.25	43	3.6	79	1.62
8	1.34	44	2.44	80	2.78
9	1	45	2.28	81	2.52
10	0.48	46	2	82	1.3
11	1.56	47	5.36	83	1.14
12	0.77	48	0.2	84	1.44
13	2.0	49	5.78	85	3.6
14	1.94	50	1.33	86	-1.51
15	0.23	51	1.66	87	2.86
16	2.97	52	0.34	88	0.63
17	-1.2	53	-0.8	89	2.16
18	-0.26	54	3.06	90	4.41
19	0.24	55	3.59	91	1.04
20	0.95	56	3.8	92	3.56
21	2.02	57	0.65	93	3.07
22	1.46	58	2.73	94	3.83
23	2.2	59	3.27	95	3.54
24	2.93	60	1.47	96	3.16
25	1.87	61	3.4		
26	0.19	62	2.66		
27	2.57	63	2.83		
28	2.36	64	0		
29	2.95	65	2.5		
30	1.07	66	2.13		
31	2.86	67	2.97		
32	2.56	68	2.53		
33	0.76	69	1.46		
34	2.64	70	2.38		
35	1.17	71	2.86		
36	2.44	72	-0.61		

CUADRO A4.3. LA T DE STUDENT DE CADA REACTIVO DEL CUESTIONARIO PILOTO

ANEXO 5: CONFIABILIDAD GENERAL DEL CUESTIONARIO

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
CGO	3	2	5	5	5	4	5	2	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	2	4	2	5																								
CAR	4	4	3	5	2	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	2	3																										
CZG	3	4	4	5	4	4	3	3	4	4	3	5	1	5	3	3	3	4	5	3	3	4	4	3																										
ECJ	3	4	3	5	3	2	3	2	4	3	5	3	4	5	4	2	3	2	3	3	4	4	4	1																										
LMM	3	4	3	5	2	4	3	3	4	3	3	4	4	3	2	3	3	4	3	5	3	4	3	3																										
LCR	3	4	3	4	2	3	5	2	4	3	5	4	3	4	2	5	3	5	4	4	4	3	2	5																										
MSR	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	2	4																											
ORS	3	4	3	5	4	5	5	4	2	4	4	3	4	4	3	4	5	3	3	3	4	5																												
RNW	2	4	3	5	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	5	3	3	3																											
RR	3	4	3	5	2	3	3	2	1	3	5	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	5																											
RGE	2	1	4	5	3	4	1	3	3	3	4	4	3	5	4	4	2	5	3	4	2	5	3	3																										
SSC	3	4	4	4	3	2	3	3	4	3	2	4	4	3	2	2	3	5	3	4	4	4	3	4																										
CGO	3	3	4	5	4	4	5	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4																											
CAR	3	3	3	4	2	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	2	3																										
CZG	3	4	3	5	5	4	3	3	4	3	5	5	3	5	3	3	3	4	5	3	3	4	5	5																										
ECJ	3	4	3	5	3	4	3	2	4	4	4	4	5	5	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3																										
LMM	3	5	3	5	2	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3																											
LCR	3	5	3	4	3	3	5	3	4	4	5	4	3	5	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4																										
MSR	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4																										
ORS	4	5	3	5	4	4	2	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	3	4	4	4																											
RNW	3	3	4	5	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3																										
RR	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3																										
RGE	4	4	3	5	3	5	3	3	3	2	3	2	5	4	3	4	4	4	4	4	3	4	2	4																										
SSC	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	5	5	4	4	3	2	5	4	4	5	4	3	3																										

CUADRO A5.1: RESULTADOS DE LAS DOS APLICACIONES DEL CUESTIONARIO

ANEXO 5: CONFIABILIDAD GENERAL DEL CUESTIONARIO

	RESULTADO	RESULTADO		
CGO	85	70.833	89	74.167
CAR	86	71.667	78	65
CZG	87	72.5	93	77.5
ECJ	79	65.833	90	75
LMM	81	67.5	81	67.5
LCR	86	71.667	88	73.333
MSR	88	73.333	84	70
ORS	92	76.667	98	81.667
RNW	87	72.5	84	70
RR	77	64.167	75	62.5
RGE	80	66.667	84	70
SSC	80	66.667	90	75

CUADRO A5.2: RESULTADOS NUMERICOS Y EN PORCENTAJES DE LAS DOS APLICACIONES DEL CUESTIONARIO

1.00-100	0	0
2.80-89	0	1
3.70-79	7	8
4.60-69	5	3
5.50-59	0	0
6.40-49	0	0
7.30-39	0	0
8.20-29	0	0
9.10-19	0	0
10.1-9	0	0

CUADRO A5.3 FRECUENCIAS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO (en %)

0.949664

CUADRO A5.4: CORRELACION ENTRE LOS RESULTADOS DE LAS DOS APLICACIONES DEL CUESTIONARIO

**ANEXO 6:
EL CUESTIONARIO FINAL**

**6.A. LA t de STUDENT DE LOS REACTIVOS, ORDENADOS SEGÚN
LOS INDICADORES**

t de Student INDICADORES Y REACTIVOS

FRANCIA

1. Manifestaciones artísticas y culturales

POSITIVO

- 2.28* - Admiro a los franceses porque han hecho grandes aportes al arte
- 1.94* - Me identifico con los franceses porque poseen una cultura amplia, tanto antigua como actual
- 1.48 - Disfruto la arquitectura francesa porque me parece muy estética
- 0.48 - Me gusta la manera como los franceses se han expresado a través de su arquitectura
- 2.44* - Disfruto mucho leer novelas francesas
- 0.19 - Me gustaría conocer recetas francesas y saber cocinar platillos de ese país
- 1.07 - Me gusta que las francesas sean sofisticadas y que busquen un lado estético en la ropa y en los perfumes
- 1.30 - Me agradan los franceses porque cuidan su apariencia
- 2.16* - Me agrada mucho la mujer francesa porque tiene buen gusto para vestirse

NEGATIVO

- 3.40* - Los monumentos que han construido los franceses no van con mis gustos
- 2.86* - Me disgusta la arquitectura francesa porque me parece anticuada
- 2. * - No me gusta escuchar la música francesa porque me parece cursi
- 2.97* - No me gusta el cine francés porque es aburrido
- 1.58 - La manera de cocinar y de comer de los franceses me parece rara y demasiado exquisita
- 0.23 - A mí parecer es muy exagerado la atención que le dedica la mujer francesa a su imagen personal
- 2.93* - La moda es una costumbre francesa que me parece frívola
- 2.50* - Me disgusta la mujer francesa porque es muy frívola, pierde su tiempo en cuidar su apariencia física, en seguir la moda y en ponerse perfumes

2. Contexto social

POSITIVO

- 3.59* - Me atrae la sociedad francesa porque es una sociedad moderna
- 0.77 - Comparto el hecho de que la mujer francesa tenga una gran participación en la vida activa de su país, y pienso que para la mujer mexicana debería ser igual
- 2.73* - Admiro a los franceses porque tienen instituciones que promueven la igualdad social
- 0.24 - Me simpatizan los franceses porque son un pueblo de asilo
- 1.46 - Admiro el espíritu de solidaridad que tienen los franceses hacia los extranjeros

NEGATIVO

- 0.95 - Me desagrada Francia porque es un país que no cuida la igualdad entre sus ciudadanos
- 1.87* - Critico a los franceses porque tienen una sociedad racista
- 3.59* - Los franceses me son antipáticos porque son muy cerrados frente a otras culturas
- 2.13* - Los franceses me desagradan porque creen que, comparados con ellos, todos los demás pueblos están en desventaja
- 1.62 - Critico a los franceses por su actitud de desprecio hacia los extranjeros
- 3.60* - No me atrae Francia porque es un país que vive de un pasado y que no ofrece propuestas nuevas para los jóvenes
- 3.60* - Me da tristeza Francia porque su gente vive con mucha soledad

3. Educación y ciencia

POSITIVO

- 2.20* - Me gusta el sistema educativo francés porque logra una enseñanza de muy alto nivel académico
- 1.17 - Los franceses deberían sentirse orgullosos de su sistema educativo porque sus condiciones de estudio son óptimas
- 1.86* - Admiro a los franceses porque han hecho aportes esenciales a la ciencia
- 3.63* - Me gusta el sistema educativo francés porque promueve el razonamiento

NEGATIVO

- 2.56* - Me parece que el sistema educativo francés es mediocre
- 0.76 - No me gusta el sistema educativo francés porque promueve la competencia
- 2.11* - No me gusta el sistema educativo francés porque tiene demasiada disciplina

- 0.63 - Me resulta inaceptable que Francia use sus conocimientos científicos para fines bélicos
- 4. Ideología y política:**
- POSITIVO**
- 1.16 - Admiro a Francia porque es un pueblo que a través de su historia ha beneficiado a la humanidad
- 1.34 - Me gusta la sociedad francesa porque es una sociedad con libertad de expresión
- 2.05* - Me agradan los franceses porque es gente politizada que sabe defender sus derechos
- 3.27* - Simpatizo con los franceses porque, a mi parecer, tienen una ideología liberal
- 1.14 - Admiro a los franceses porque promueven la democracia
- 1.47 - Me agradan los franceses porque se preocupan por la ecología
- NEGATIVO**
- 1.20 - Me indigna que los franceses no cuiden la ecología y que sus pruebas nucleares hayan destruido reservas mundiales insustituibles
- 2.36* - Critico a los franceses porque tienen una política imperialista
- 5.36* - Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su historia porque muestra que es un pueblo bélico y expansionista
- 0.34 - Me indigna el pueblo francés porque es un pueblo bélico, con sus pruebas nucleares van en contra de la naturaleza humana y matan lo que a otros beneficiaría
- 1.35 - No simpatizo con los franceses porque, a mi parecer, tienen una ideología autoritaria
- 5. La tecnología:**
- POSITIVO**
- 1 - Admiro a los franceses porque están a la vanguardia de la tecnología
- NEGATIVO**
- 2.95* - Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su tecnología porque la usan para destruir
- 6. Valores y costumbres cotidianas:**
- POSITIVO**
- 0.80 - Comparto los valores religiosos que tienen los franceses
- 0.25 - Comparto el valor de la familia que tienen los franceses
- 2.60* - Me parece que los franceses cuidan y respetan mucho a sus viejos y eso es muy respetable
- 0.61 - Me simpatizan los franceses porque es un pueblo que le da mucha importancia al deporte
- NEGATIVO**
- 1.28 - Critico a los franceses porque han perdido los valores religiosos
- 3.08* - Critico a la mujer francesa porque desentendía su hogar
- 0.65 - La mujer francesa es poco maternal y eso, a mi parecer, es muy criticable
- 2.38* - Critico a los franceses porque tienen poco respeto frente a la muerte
- 0.20 - Me parece una lástima que en Francia no se fomente el deporte
- 7. El idioma:**
- POSITIVO**
- 2.25* - Me atrae el francés porque se me hace una lengua muy romántica
- NEGATIVO**
- 3.54* - El idioma francés me resulta seco y poco atractivo
- LOS FRANCÉSES Y LAS FRANCESAS**
- 1. Rasgos físicos:**
- POSITIVO**
- 3.59* - Físicamente me agradan los franceses y las francesas porque me parecen muy guapos
- 3.97* - Físicamente me agradan los franceses y las francesas porque son personas altas y delgadas
- NEGATIVO**
- 4.41* - Los franceses y las francesas no me atraen físicamente porque son pálidos
- 2.57* - No me atrae la mujer francesa porque a pesar de ser muy bella me parece muy fría
- 2. Rasgos psicológicos:**
- POSITIVO**
- 0.93 - Me simpatizan los franceses porque no son moralistas
- 1.94* - Me gusta la manera de ser de los franceses porque son amables
- 0.2 - Me simpatizan los franceses porque son entusiastas
- 0.85 - Admiro ese lado crítico que tienen los franceses
- 2.44* - Me gusta el espíritu metódico de los franceses
- 1.33 - Me gustan los franceses porque son abiertos
- 3.80* - Me gusta la manera de ser de los franceses porque son simpáticos
- 2.83* - Me simpatizan los franceses porque son generosos
- 0 - Me simpatizan los franceses porque es gente que sabe bromear
- 2.53* - Me simpatizan los franceses porque establecen fácilmente lazos de amistad

1.44	- Me agradan los franceses porque no son pedantes
	NEGATIVO
0.91	- Me desagradan la manera de pensar de los franceses porque es muy cuadrada
1.25	- Me tensan los franceses porque son demasiado directos
2.97*	- Me desagradan los franceses porque son fríos
2.86*	- Rechazo el modo de ser de los franceses porque siempre lo critican todo
5.78*	- No me identifico con los franceses porque son tristes
2.64*	- Me disgustan los franceses porque son demasiado formales
2.86*	- Me molestan los franceses porque son antipáticos
2.86*	- Me disgustan los franceses porque no son hospitalarios
3.18*	- Me enojan los franceses porque son hipócritas
0.93	- Por haber constituido los movimientos de vanguardia, los franceses se sienten los padres de toda la literatura y del arte mundial, y esa actitud me desagradan
	3. Rasgos intelectuales:
	POSITIVO
0.48	- Pienso que los franceses son inteligentes y ese rasgo me agrada
1.33	- Me gusta la manera de pensar de los franceses porque es clara y lógica
	NEGATIVO
2.96*	- Me exasperan los franceses porque no son cultos, no son personas que leen, que van al teatro y al cine, y no están enterados de lo que pasa en la política y en la economía
3.76*	- Me desagradan los franceses porque no saben pensar ni analizar
	4. Comportamiento sexual:
	POSITIVO
-1.51	- Me divierte que los franceses le den tanta importancia al sexo
0.39	- Me atrae la mujer francesa porque es muy sensual
	NEGATIVO
3.17*	- Me disgusta que la mujer francesa tenga costumbres tan liberales en su vida sexual
2.52*	- Me disgusta que el hombre francés sea conquistador y que establezca relaciones amorosas poco duraderas
	5. Higiene:
	POSITIVO
0.56	- Me agradan los franceses porque es gente que cuida su higiene
	NEGATIVO
2.78*	- Me disgustan los franceses porque no se bañan

*. Resultado significativo. *t de student* mayor a 1.75

6.B. LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO FINAL

<i>t de student</i>	FRANCIA
	1. Manifestaciones artísticas y culturales
	POSITIVO
1	1.94* - Me identifico con los franceses porque poseen una cultura amplia, tanto antigua como actual
2	2.16* - Me agrada mucho la mujer francesa porque tiene buen gusto para vestirse
	NEGATIVO
3	2 * - No me gusta escuchar la música francesa porque me parece cursi
4	2.97* - No me gusta el cine francés porque es aburrido
	2. Contexto social
	POSITIVO
5	3.59* - Me atrae la sociedad francesa porque es una sociedad moderna
6	2.73* - Admiro a los franceses porque tienen instituciones que promueven la igualdad social
	NEGATIVO
7	1.87* - Critico a los franceses porque tienen una sociedad racista
	3. Educación y ciencia:
	POSITIVO
8	2.20* - Me gusta el sistema educativo francés porque logra una enseñanza de muy alto nivel académico

9	1.86*	- Admiro a los franceses porque han hecho aportes esenciales a la ciencia 4. Ideología y política: POSITIVO
10.	3.27*	- Simpatizo con los franceses porque, a mi parecer, tienen una ideología liberal NEGATIVO
11.	5.36*	- Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su historia porque muestra que es un pueblo bélico y expansionista 5. La tecnología:
12.	2.95*	- Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su tecnología porque la usan para destruir 6. Valores y costumbres cotidianas: NEGATIVO
13.	3.08*	- Crítico a la mujer francesa porque descuida su hogar 7. El idioma: POSITIVO
14.	2.25*	- Me atrae el francés porque se me hace una lengua muy romántica LOS FRANCESES Y LAS FRANCESES 1. Rasgos físicos: POSITIVO
15.	3.59*	- Físicamente me agradan los franceses y las francesas porque me parecen muy guapos NEGATIVO
16	4.41*	- Los franceses y las francesas no me atraen físicamente porque son pálidos 2. Rasgos psicológicos: POSITIVO
17	1.94*	- Me gusta la manera de ser de los franceses porque son amables
18.	3.80*	- Me gusta la manera de ser de los franceses porque son simpáticos
19	2.83*	- Me simpatizan los franceses porque son generosos NEGATIVO
20*	2.97*	- Me desagradan los franceses porque son frios
21	2.86*	- Rechazo el modo de ser de los franceses porque siempre lo critican todo 3. Rasgos intelectuales: NEGATIVO
22.	3.76*	- Me desagradan los franceses porque no saben pensar ni analizar 4. Comportamiento sexual: NEGATIVO
23.	3.17*	- Me disgusta que la mujer francesa tenga costumbres tan liberales en su vida sexual 5. Higiene: NEGATIVO
24.	2.78*	- Me disgustan los franceses porque no se bañan

*. Resultado significativo, *t* de student mayor a 1.75

6.C. EL CUESTIONARIO FINAL

Este cuestionario está diseñado para conocer tu opinión acerca del pueblo francés. Para cada aseveración, indica tu opinión. Gracias.

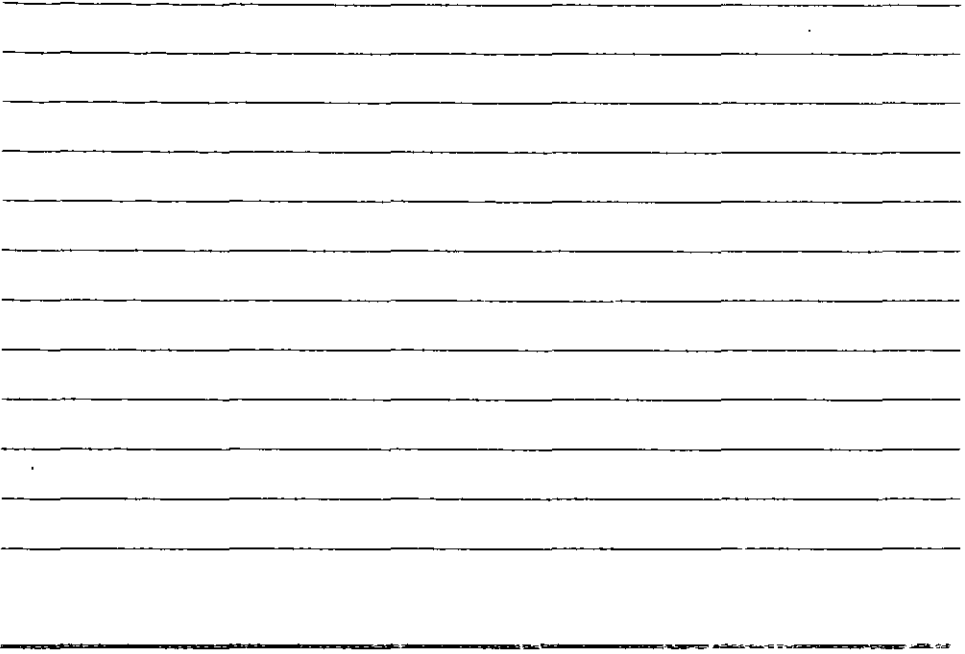
Nombre: _____
 Edad: _____
 Nacionalidad: _____
 Sexo: _____
 Carrera: _____
 Fecha: _____
 Grupo: _____

- ¿Antes de este semestre, habías tomado otros cursos de francés? SI NO

1. Me gusta la manera de ser de los franceses porque son simpáticos				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
2. Me atrae la sociedad francesa porque es una sociedad moderna				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
3. Rechazo el modo de ser de los franceses porque siempre lo critican todo				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
4. No me gusta el cine francés porque es aburrido				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
5. Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su tecnología porque la usan para destruir				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
6. Me identifico con los franceses porque poseen una cultura amplia, tanto antigua como actual				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO
7. Me disgustan los franceses porque no se bañan				
TOTALMENTE				TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	EN
ACUERDO				DESACUERDO

8. Me gusta la manera de ser de los franceses porque son amables				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
9. Me gusta el sistema educativo francés porque logra una enseñanza de muy alto nivel académico				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
10. Admiro a los franceses porque tienen instituciones que promueven la igualdad social				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
11. Critico a la mujer francesa porque descuida su hogar				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
12. No me gusta escuchar la música francesa porque me parece cursi				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
13. Físicamente me agradan los franceses y las francesas porque me parecen muy guapos				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
14. Me desagradan los franceses porque no saben pensar ni analizar				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
15. Me desagradan los franceses porque son fríos				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
16. Simpatizo con los franceses porque, a mi parecer, tienen una ideología liberal				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
17. Me simpatizan los franceses porque son generosos				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
18. Me atrae el francés porque se me hace una lengua muy romántica				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
19. Los franceses no deberían sentirse orgullosos de su historia porque muestra que es un pueblo bélico y expansionista				
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO

20. Me agrada mucho la mujer francesa porque tiene buen gusto para vestirse					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
21. Los franceses y las francesas no me atraen físicamente porque son pálidos					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
22. Admiro a los franceses porque han hecho aportes esenciales a la ciencia					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
23. Critico a los franceses porque tienen una sociedad racista					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO
24. Me disgusta que la mujer francesa tenga costumbres tan liberales en su vida sexual					
TOTALMENTE					TOTALMENTE
DE	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO		EN
ACUERDO					DESACUERDO



	Registra personas del plantel en presente		Registra personas del plantel en presente en % (1997=Constantes del prese.)		Registra personas del plantel en presente		Registra personas del plantel en presente en % (1997=Constantes del prese.)		
5	16 67	14	46 67	0	0	1	3 333	2	6 667
7	20	9	25 71	0	0	0	0	5	14 29
6	23 06	10	36 46	1	3 846	0	0	1	3 846
0	0	7	38 89	0	0	0	0	0	0
0	0	12	46 15	0	0	0	0	0	0
4	12 9	14	45 16	0	0	0	0	0	0
0	0	3	25	0	0	1	8 333	0	0
0	0	11	55	0	0	0	0	0	0
0	0	2	13 33	0	0	0	0	0	0
0	0	14	53 85	0	0	0	0	0	0
0	0	21	65 63	0	0	1	3 125	0	0
4	12 6	11	34 38	0	0	2	6 25	1	3 125
6	19 23	9	34 62	0	0	0	0	0	0
3	9 375	17	53 13	2	6 25	0	0	0	0
0	0	10	38 46	0	0	0	0	3	11 54
7	16 92	12	32 43	1	2 703	0	0	2	5 405
6	16 67	10	27 76	1	2 776	2	5 556	0	0
2	5 128	14	35 9	2	5 128	0	0	0	0
2	6 061	15	45 45	1	3 03	1	3 03	3	9 091
3	8 571	19	54 29	0	0	0	0	0	0
0	0	17	80 95	0	0	0	0	0	0
0	0	27	71 05	0	0	2	5 263	0	0
2	8 14	56	2	8	0	0	1	4	4
0	0	7	38 89	2	11 11	1	5 556	1	5 556
0	0	10	41 87	0	0	3	12 6	3	12 6
1	3 333	13	43 33	1	3 333	0	0	1	3 333
0	0	3	18 75	0	0	0	0	1	6 25
0	0	25	69 52	0	0	0	0	1	2 381
0	0	6	26 09	0	0	1	4 348	2	8 696
0	0	19	55 88	1	2 941	3	8 824	0	0

CUADRO A6.1. CONTINUACIÓN

ANEXO 8: RESULTADOS FINALES

Rangos en %	n°	Actitud	FC+SE	SR
Actitud positiva:	1	90.83	100	0
81-100 n:28	2	81.67	93.33	6.67
	3	81.67	92	8
	4	80	94.29	2.86
	5	78.33	88.89	11.11
	6	78.33	100	0
	7	78.33	43.75	56.3
	8	77.5	100	0
	9	76.67	94.59	5.41
	10	75.83	96.97	3.03
	11	75.83	85.71	14.3
	12	75	91.3	8.7
	13	74.17	97.44	2.56
	14	74.17	96.15	3.85
	15	74.17	93.33	6.67
	16	73.33	96.15	3.85
	17	73.33	100	0
	18	71.67	100	0
	19	71.67	88.89	5.56
20	70.83	95.83	4.17	
21	69.17	96.77	3.23	
22	68.33	100	0	
23	68.33	100	0	
24	67.5	81.25	15.6	
25	67.5	96.88	3.13	
26	67.5	96.15	3.85	
27	64.17	89.47	7.89	
28	61.67	96.67	0	
Actitud negativa:	29	58.33	97.14	2.86
20-59 n:2	30	48.33	96.15	0

CUADRO A8.2: FC+SE y SR, DE LOS SUJETOS DE ACTITUD POSITIVA (AP) Y NEGATIVA (AN)

ACTITUDES		
POSITIVAS	90-100	1
	80-89	3
	70-79	16
	61-69	8
INDIFERENTES	80	0
NEGATIVAS	50-59	1
	40-49	1
	30-39	0
	20-29	0

CUADRO A8.3: DISTRIBUCIÓN DE LAS

ACTITUDES POSITIVAS (AP), INDIFERENTES (AI) Y NEGATIVAS (AN)

DISTRIBUCIÓN DE LOS DATOS PSICOLÓGICOS Y LINGÜÍSTICOS DE LOS SUJETOS DE ACTITUD POSITIVA			
Rangos en %	Actitud	FC+SE	SR
90-100	1	22	0
80-89	3	5	0
70-79	16	0	0
60-69	8	0	0
	60=	0	0
50-59	0	0	1
40-49	0	1	0
30-39	0	0	0
20-29	0	0	0
10-19	0	0	3
0-9	0	0	24

CUADRO A8.4: DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTITUDES, DE LAS FC+SE Y DE LAS SR DE LOS SUJETOS DE ACTITUD POSITIVA (AP)

DISTRIBUCIÓN DE LOS DATOS PSICOLÓGICOS Y LINGÜÍSTICOS DE LOS SUJETOS DE ACTITUD NEGATIVA			
Rangos en %	Actitud	FC+SE	SR
90-100	0	2	0
80-89	0	0	0
70-79	0	0	0
60-69	61-69=	0	0
	60=	0	0
50-59	1	0	0
40-49	1	0	0
30-39	0	0	0
20-29	0	0	0
10-19	0	0	0
0-9	0	0	2

CUADRO A8.5: DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTITUDES, DE LAS FC+SE Y DE LAS SR DE LOS SUJETOS DE ACTITUD NEGATIVA (AN)

DISTRIBUCIÓN DE LOS DATOS PSICOLÓGICOS Y LINGÜÍSTICOS DE LOS SUJETOS DE TODA LA MUESTRA				
Rangos en %	Actitud	FC+SE	SR	
90-100	1	24	0	0
80-89	3	5	0	0
70-79	16	0	0	0
60-69	61-69= 8	0	0	0
	60= 0			
50-59	1	0	1	0
40-49	1	1	0	0
30-39	0	0	0	0
20-29	0	0	0	0
10-19	0	0	3	0
0-9	0	0	26	0

CUADRO A8.6: DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTITUDES, DE LAS FC+SE Y DE LAS SR DE LOS SUJETOS DE TODA LA MUESTRA

Rangos en %	FC+SE		SR	
	AP	AN	AP	AN
90-100	22	0	0	0
80-89	5	0	0	0
70-79	0	0	0	0
60-69	0	0	0	0
50-59	0	0	0	0
40-49	1	0	0	0
30-39	0	0	0	0
20-29	0	0	0	0
10-19	0	0	3	0
0-9	0	0	24	2

CUADRO A8.7: DISTRIBUCIÓN DE LAS FC+SE Y DE LAS SR DE LOS SUJETOS DE ACTITUD POSITIVA (AP) Y NEGATIVA (AN)

1) RESULTADOS ESPERADOS						
Rangos en %	FC + SE			SR		
	AP	AI	AN	AP	AI	AN
90-100	+	-	-	-	-	+
80-89	+	-	-	-	-	+
70-79	+	-	-	-	-	+
61-69	+	-	-	-	-	+
50-59	-	-	+	+	-	-
40-49	-	-	+	+	-	-
30-39	-	-	+	+	-	-
20-29	-	-	+	+	-	-
10-19	-	-	+	+	-	-
0-9	-	-	+	+	-	-

2) RESULTADOS OBTENIDOS						
Rangos en %	FC + SE			SR		
	AP	AI	AN	AP	AI	AN
90-100	+	-	+	-	-	-
80-89	+	-	-	-	-	-
70-79	-	-	-	-	-	-
61-69	-	-	-	-	-	-
50-59	-	-	-	+	-	-
40-49	-	-	-	-	-	-
30-39	-	-	-	-	-	-
20-29	-	-	-	-	-	-
10-19	-	-	-	-	-	-
0-9	-	-	-	+	-	+

CUADRO A8.8: TABLA COMPARATIVA ENTRE LOS RESULTADOS ESPERADOS Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS ((+)=muchos sujetos, (-)=pocos sujetos)

A) FC+SE	
AP/AN	0.974
B) SR	
AP/AN	0.992

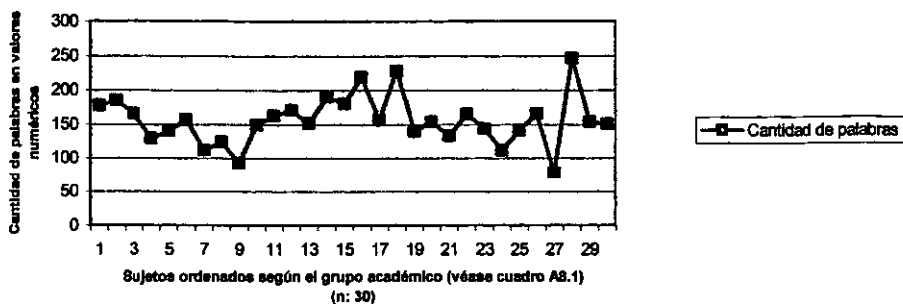
CUADRO A8.9

A). CORRELACIÓN ENTRE LA DISTRIBUCIÓN DE LAS FC+SE DE LOS SUJETOS DE ACTITUD POSITIVA (AP) Y NEGATIVA (AN), Y B). CORRELACIÓN ENTRE LA DISTRIBUCIÓN DE LAS SR DE LOS SUJETOS DE ACTITUD POSITIVA (AP) Y NEGATIVA (AN)

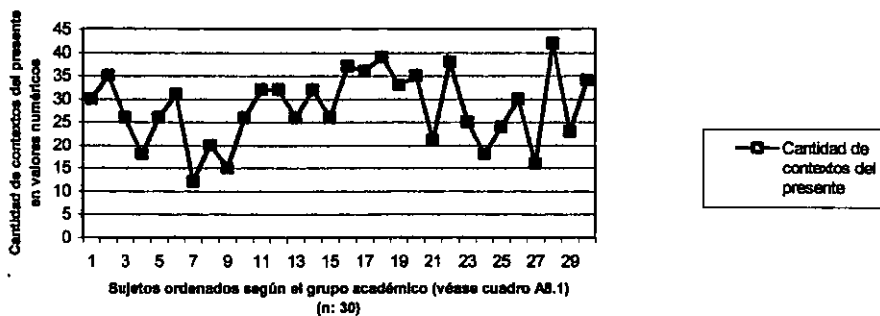
ACT/FC+SE	-0.12
ACT/SR	0.183

CUADRO A8.10: CORRELACIÓN ENTRE LOS PORCENTAJES DE LAS ACTITUDES Y DE LAS FC+SE, Y DE LAS ACTITUDES Y DE LAS SR, DE LOS SUJETOS DE TODA LA MUESTRA

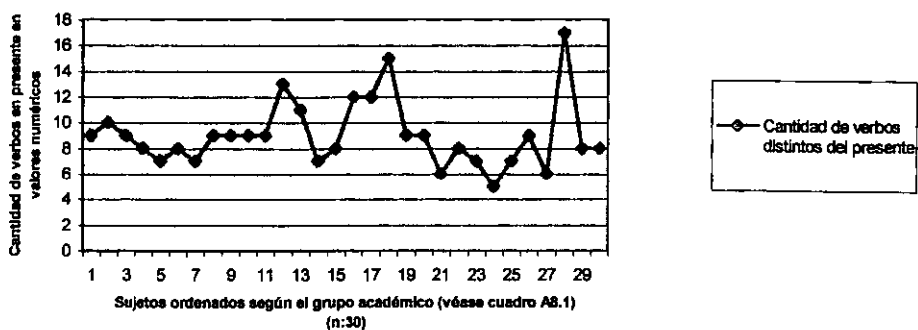
Gráfica A8.1: Cantidad de palabras (valores numéricos)



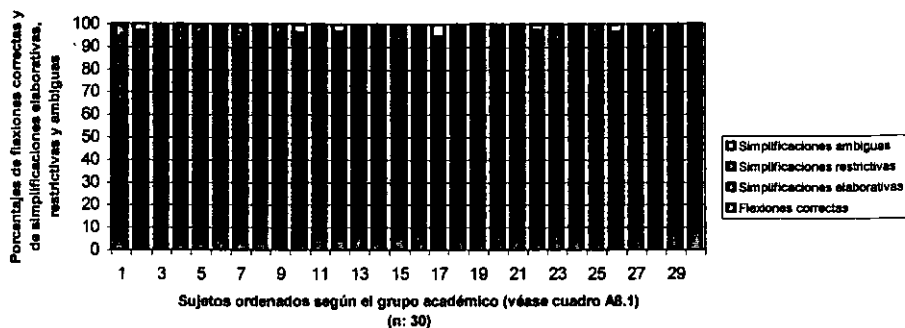
Gráfica A8. 2: Cantidad de contextos del presente (valores numéricos)



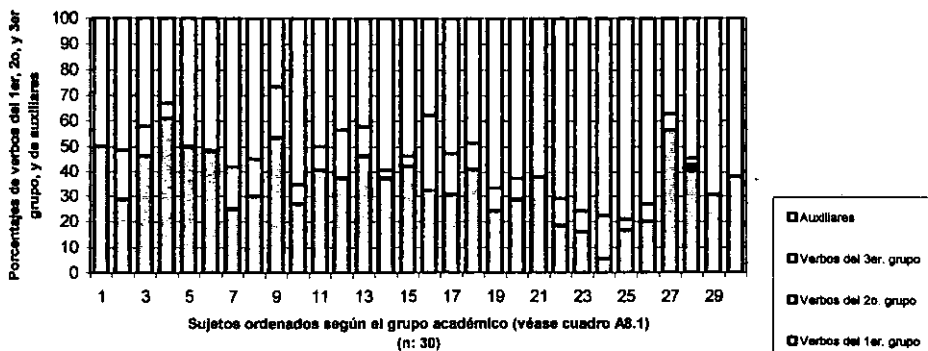
GráficaA8. 3: Cantidad de verbos distintos en presente (valores numéricos)



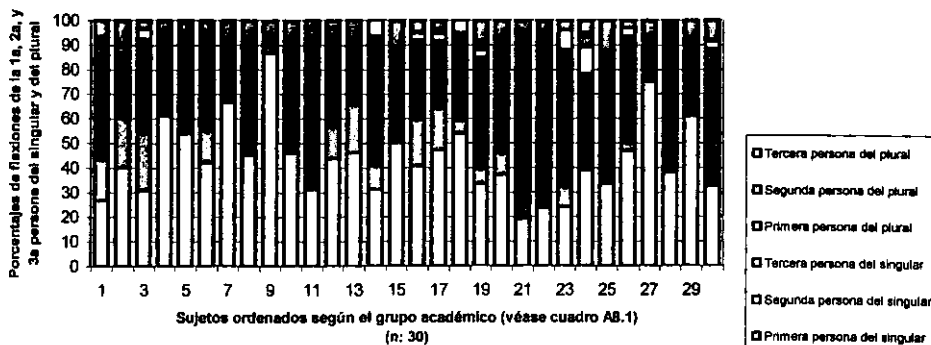
Gráfica A8. 4: Cantidad de las diferentes marcas flexionales del presente, en el discurso de los alumnos (en %)



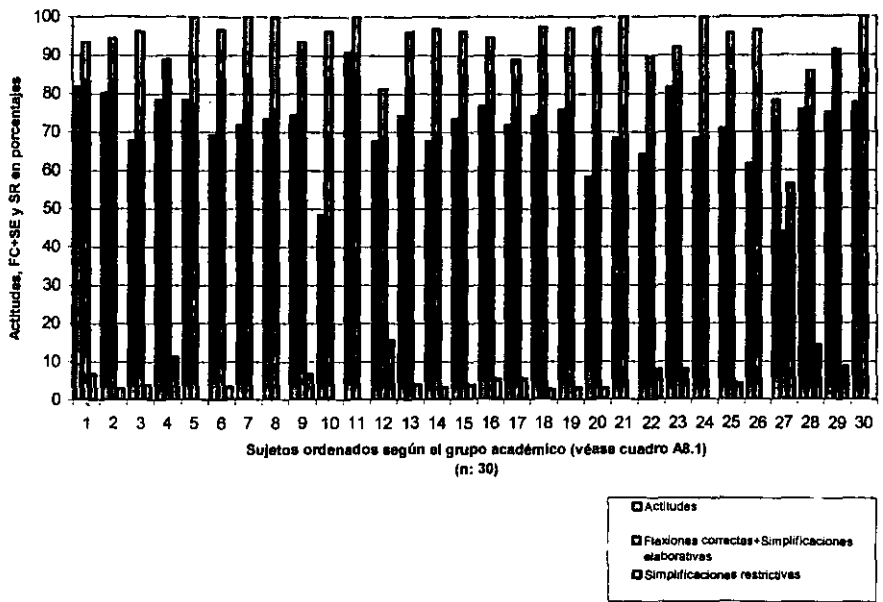
Gráfica A8. 5: Cantidad de tipos de verbos en el discurso de los alumnos (en %)



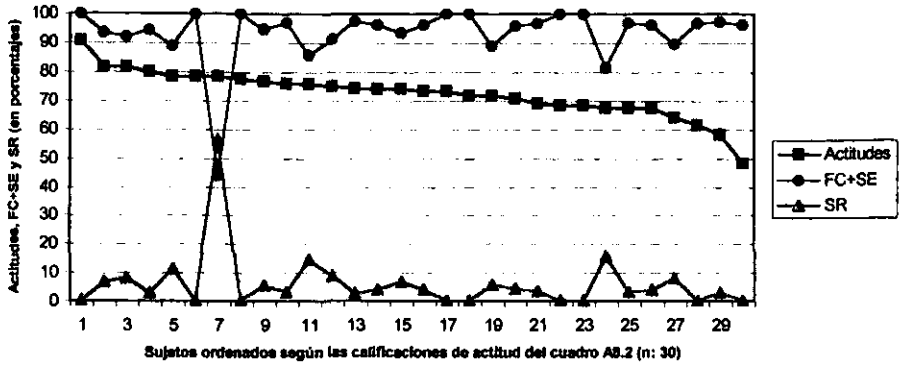
Gráfica A8. 6: Cantidad de flexiones de las personas en el discurso de los alumnos (en %)



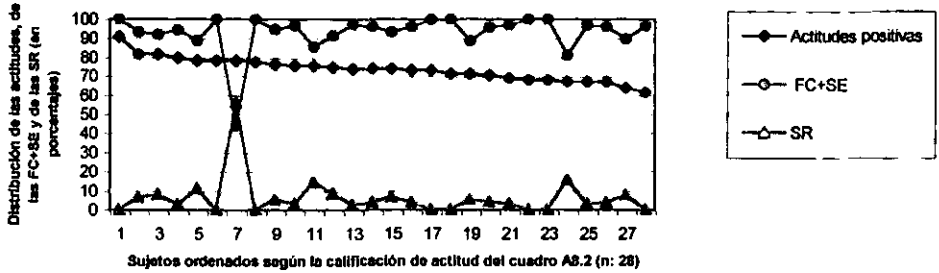
Gráfica A8. 7: Relación entre las actitudes, las "flexiones correctas + las simplificaciones elaborativas", y las simplificaciones restrictivas (en %)



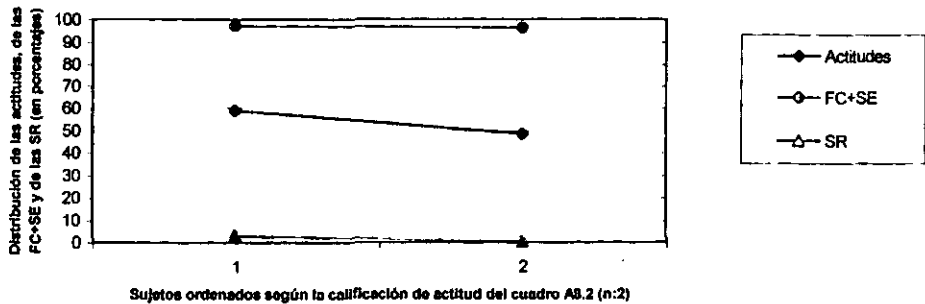
Gráfica A8. 8: Distribución de las actitudes, de las FC+SE y de las SR de los sujetos de toda la muestra (en %)



Gráfica A8. 9: Distribución de las actitudes, de las FC+SE y de las SR de los sujetos de actitud positiva



Gráfica A8. 10: Distribución de las actitudes, de las FC+SE y de las SR de los sujetos de actitud negativa



Nombre: BVJ
Edad: 22 años
Nacionalidad: Mexicana
Sexo: Masculino
Carrera: Contaduría
Fecha: 23-11-98
Grupo: 101

Escríbete una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) **présentate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Salut! Je m'appelle Juvenio Barrios V., j'ai
étudiant de comptabilité à la UNAH. j'ai 22 ans.
j'habite à 158 rue Real de los Reyes quartier Copacón
j'ai un frère, elle aussi est étudiant de comptabilité.
Mes parents habitent à Mexico aussi. Mon papa est
comptable et mon mama c'est chimiste pharmacobiologiste.
j'aime la lecture, voyager, le café, le billard,
le pinball, les musées, parler avec mes bons amis,
et sur tout le compagnie d'une belle femme.
j'ai à l'9^e semestre de mon maîtrise ou licenciature
j'aime les chiffres et le mathématiques.
Mon papa aime le basket, la lecture historique,

Il est serbois et mon mama est del état de
Rebla. Mon frère est 21 ans. ~~Rebla~~, elle
aime le musique, elle joue le piano et étudie
le 3^{me} semestre de comptabilité à l'université Latine.
Mon mama c'est retire de sa travail.
Bon j'ai parle beaucoup sur mon famille et moi.
Q Comment tu t'appelle?
Où est ~~que~~ que ~~tu~~ t'habite?
Où est que tu travaille?
~~Q~~ Vous pour mi parle avec ton famille?
Comme ti est fisiquement?
C'est ~~de~~ ce que tu aime? tes goûts.

Nombre:

PBJ

Edad:

22 ans.

Nacionalidad:

Méxicain

Sexo:

Masculin

Carrera:

Matématiques

Fecha:

24 - Novembre - 1998

Grupo:

6-101

Escríbete una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) **présentate y describete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Mon amie:

Comment ça va ?, je suis bien, tu ne me connaît pas mais j'ai écuté sur toi. Je m'appelle Jesús Rogelio Pérez Buendía, j'ai 22 ans. ma nationalité? Mexicain. j'étudie matématiques et je suis sur le huitième semestre. Je suis petit 1.60m parce que je suis' gymnastic. Je suis blanc. j'habite chez mes parents avec deux frères, a la ville de México, Mon frères s'appellent Eduardo et Ruben ils sont très sympatic, Eduardo étudie Economie et Rubén ne étudie pas parce que il a fini déjà. il a étudie sociologie ils sont. 21 et 26 ans. ils sont aussi petits et blancs.

je connais que tu est matematic et je connais aussi
que tu est très bone. cet est pourqoi je veux
savoir sur toi, où tu habite? dans ta ville il y a
beau des matematics?, comment est tu? tu connais
le México?. je connais que dans la france il ya
matematics qui travaillent sur la geometric aritmetique,
cela c'est très interesant; je travaille sur ça. mais
sur que est ce que tu travaille? comment est ce que
est ta famille? je vais te done mon adres electronc
yopentzin@hotmail.com

Salut

Aguela

cet est ce la c'est

Nombre: VGM
Edad: 29 años
Nacionalidad: Mexicana
Sexo: Femenino
Carrera: Artes Visuales
Fecha: 24 Nov 1998
Grupo: G-101

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). **présentate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3). **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Bonjour,

Je suis Marguerite. J'habite au Mexique. J'aime beaucoup
vivre à Mexico - Le Mexique c'est un pays très beau.

Les mexicains sont sympathique et aimable. J'habite
chez mes parents, j'ai une sœur. Nous habitons loin du
centre de la ville au Nord. Ma famille est très

chaleureuse et aimable. Je travail tout le jour et je ne
vois pas ma famille, except le week-end. Est-ce que tu
habites avec ta famille? Combien de freres tu as?

Comment est le lieu où tu habites? Qu'est ce que tu fais?

Tu travailles? Je ne travaille pas. Tu veux venir au Mexique?

Ici on mange très différente que en France. Par exemple,

le petit déjeuner c'est à 7h-8h, le déjeuner c'est à 3h
et le dîner à 8h. On mange beaucoup de plats délicieuses
comme les tamales, le mole, le pozole. Mais généralement
on mange de la soupe, de la viande, du riz, des "tortillas"
et beaucoup de fruit. Je voudrais avoir correspondance
avec toi. Ecrivez-moi !

A bientôt

Marguerite

Nombre:

BCC

Edad:

21 años

Nacionalidad:

Mexicana

Sexo:

Femenino

Carrera:

Lic. en Contaduría

Fecha:

24 - Noviembre - 1998

Grupo:

102

Escribete una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). préséntate y describete;
- 2) describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);
- 3). pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Salut!

Je m'appelle Cintya. J'ai 21 ans. Je suis mexicaine
Je parle anglais et français et je l'apprends à l'école
Je étudie comptabilité. J'aime le cinéma, le
théâtre, la musique, le danser, les forrest, la mare.

Je n'aime pas la pollution, le egoist, le /trafic,
le raciste. Je travaille à la AAPAUNAM.

Je suis amicale, intelligent et simpatique.

Moi famille sommes cinq persons.

Mon pere travaille à la UNAM, mon mere
ne travaille pas J'ai deux soeurs. Elles est s'appelle
Sandra et Norma Sandra étudie ingénieur et
Norma étudie administration.

Je voudrai connais tu/ pay, parqvoi il a
grand partipation a la Historie

Je voudrai connais tua, tua famille, tua
costums.

Tu peudrai envar magazines et journals
dans je etudie.

Ecrive pronto

Atentamente

Cintya E. Bautista

Nombre: RGE
Edad: 23 años
Nacionalidad: Mexicana
Sexo: Femenino
Carrera: Ing en Computación
Fecha: 24 de Noviembre de 1998
Grupo: 102

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) **présentate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Bonjour
Je m'appelle Erika Je suis Erika Je ai 23 ans Je étudie ingénieur à la
Université Je aime la musique le cinéma, et
le édogie Je parle Anglais Je ne aime pas
la mort, le egoist et l'injustice. Je suis
calibater. Je travaille avec ma tesis a
le centro de Instrumentos. Je voudrais voyager
beaucoup. Je suis sympathique et amicaux
Je suis mince et petite.
Je ai yeux marron
Je ai a grant frere il s'appelle Juan
ik est calibateré il as 19 ans

il étudie la école preparatoria à UNITEC

il est sympathique et tres/molier

Ma meré s'appelle Yolanda elle travaille

à le gouvernement, elle est mince elle est tres

solidaire, Ma pere' s'appelle Mario, il travaille

à une "casa de cambio", il est tres amicaux

et sympathique.

Je aime ma famille.

Nombre: SCN
Edad: 23
Nacionalidad: Mexicana
Sexo: Femenino
Carrera: Administración
Fecha: 29 Nov-98
Grupo: 102

Jeune déjagad

Écris-le une lettre à un correspondant français imaginaire. En cette lettre,

- 1) **présente-toi et décris-toi;**
- 2) **écris de ta famille, de tes parents, de tes frères et sœurs (leurs activités, leurs coutumes, leurs traits physiques et psychologiques, etc.);**
- 3) **demande à ton correspondant des informations sur lui, ou elle, même (a), et de sa propre famille.**

Rédige la lettre en français en un laps de 30 minutes. Sa taille doit être de 150 mots.

Écris d'une manière spontanée, il n'est pas important que tes idées!

Bonjour!

Je m'appelle Nahemi Je suis mexicaine Je étudie la
administration Je ne parler pas français Beaucoup

J'ai 23 ans Je habite a México J'aime la danse.
les animaux, la musique, le ciné. Je suis Jeune

Je suis grand, Je suis sympathique Ma mère s'appelle
Socorro et ma sœur s'appelle Ruth.

Ma mère a quimistre et ma sœur étudie la comptabilité

Ma famille a tre sympathique. Je n'ai pas frère

Je ne travaille pas Je n'aime la pollution, la mort
le égoïsme, la gear et le trafic.

Ma mère travaille a hospital elle étudie anglais

elle ai 60 ans et 29 ans à sa travail

Ma sour travaille et étudie anglais elle ai 25 ans.

Je voudrais ai correspondance. Connais a tua et Que âge tu as? Que est-ce que tu estudie?

Comment est tu famille? Comment est tu?

tu pay, tu costum, Que/ est-ce que tu as la vie?

Atte Nohemi ☺

Chiao

Nombre:

CVN

Edad:

24 años

Nacionalidad:

Mexicana

Sexo:

Femenino

Carrera:

Relaciones Internacionales

Fecha:

24 Noviembre - 1998

Grupo:

103 - Francés

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) préséntate y descríbete;**
- 2) describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Monsieur Correspondant:

Salut! Moi, je m'appelle Angel Cortés Velasco.
J'ai 24 ans. J'habite à la ville du Mexico. Je suis professeur
d'anglais mais je suis en train de étudier français. Je vis
avec ma mère. J'ai étudié affaires internationales.

L'été passé j'ai participé comme un/volontaire international
avec les Nations Unies en Afrique, parce que ma spécialité est
"les Droits Humains". Actuellement je suis en train de écrire
ma thèse sur la "éducation pour la paix" et pouvoir étudier ma
maîtrise et mon doctorat au Canada.

Et vous, qu'est-ce que vous faites? Mon adresse est
rue de l'Hacienda de Mimihicapán 56, Col. Floresta, Tlalpán, /

México, D.F., 14310

J'espère que vous récrive prompt et sur ~~moi~~ vous.

Merci par répondre, Nayeli.

111/

Nombre:

DHB

Edad:

21 años

Nacionalidad:

Mexicana

Sexo:

Masculino

Carrera:

Ingeniería Geológica

Fecha:

24/1/98.

Grupo:

103

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). preséntate y descríbete;**
- 2) describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3). pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Je m'appelle Benjamin. Je suis mexicain. J'ai 21 ans et je vis à Mexico, D.F. J'ai étudié Ingénierie Géologique. Ma famille sont ma mère, mon père et mon frère. Mon frère vis à Queretaro, il est agent de vente. Il est sympathique et il porte lunettes égal que moi. Ma mère est professeur d'école primaire. Elle est petite et amical. Mon frère étudie Ingénierie Industriel, il est en 9ème semestre. Il est maigre et sérieux. J'aime lire, écrire, nager, marcher, dormir, le cinéma français. La nuit on s'en va à dormir à les deux du/matin.

J'étudie Français à C.E.L.E. Je suis en
1^{er} niveau. J'ai un petit chien couleur
blanc.

Je cherche quelqu'un correspondre en
Français.

Amicalement
Benjamin.

24/

Nombre: GGA
Edad: 25
Nacionalidad: Mex
Sexo: Masc.
Carrera: Mat.
Fecha: 29/11/98
Grupo: 103

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) **présentate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Je m'appelle Angel. Al. J'habite en México DF au Mexique. Je l'apprend a l'école, J'ai 25 ans et demi.

Mon père est employé de Postes et ma mère est institutrice. J'ai un frère de 21 ans et une sœur de 31 ans.

J'aime le football américain (Je fais partie d'une équipe et je joue très bien) Je ne aime pas la Télévision, J'aime la musique et J'aime aussi le cinéma et la photo.

Je fais la collection de disques
Je cherche quelqu'un pour correspondre
en français.

23 |

Nombre: GLM
Edad: 22 años
Nacionalidad: Mexicano
Sexo: Femenino
Carrera: Diseño Gráfico
Fecha: 24 / Nov / 98
Grupo: 103

Esríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) **présentate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Salut,

Je m'appelle Monica, J'ai 22 ans,
J'habite à Mexico, J'aime bien aller au cinema
et écouter de la musique "Rock Pop". Je fais
beaucoup de sport, J'aime aussi les voyages
et la lecture, Je dessine très bien. Je suis célibataire
Ma famille est aimable, sympathique, grande,
J'ai 4 frères (Claudia, elle a 27 ans, Gaby, il a
26 ans, Jorge, il a 24 ans et Pablo, il a 19 ans)
Ma mère; elle est serviable, intelligente, elle est
gai; Mon père: il est fort, il est mince, serviable
et intelligent. J'y les aime beaucoup, je veux
qui toujours nous sommes joints

Manières :

Claudia : elle est blonde , elle est forte et intelligente

Gaby : il est fort , timide , serviable et intelligent

Jorge : il est drôle , gai , aimable et intelligent

49) Pablo : il est aimable , sympathique , drôle et gai .

J'espère obtenir information de toi.

Nombre:

RAM

Edad:

23 ans

Nacionalidad:

Mexicaine

Sexo:

Femelle

Carrera:

Licenciure électronique - électronique

Fecha:

Novembre 24, 1998

Grupo:

103

Écrivez une lettre à un correspondant français imaginaire. En cette lettre,

- 1) présentez-vous et décrivez-vous;**
- 2) décrivez votre famille, vos parents, vos frères et sœurs (leurs activités, leurs coutumes, leurs traits physiques et psychologiques, etc.);**
- 3) demandez à votre correspondant des informations sur lui, ou elle, lui-même (a), et sur sa propre famille.**

Rédigez la lettre en français en un laps de 30 minutes. Sa taille doit être de 150 mots.

Écrivez d'une manière spontanée, l'important sont vos idées!

Cher Nathalie:

Je m'appelle Miriam Reyes A. et je suis étudiant, je fais des études d'ingénieur électronique. J'aime la nouvelle technologie et des télécommunications. Je suis fine et brune, j'ai chevelure longue et châtain, je suis gentil et amical. J'ai deux filles et un père, ma fille aîné est médicale elle travaille à l'INSEN, elle s'appelle Minerva.

Ma deuxième fille s'appelle Mireya, elle est communicologue et elle travaille à ITESM. Mon père s'appelle Roberto, il est étudiant génie physique et il travaille à BANCOMER, il a 25 ans.

162
Ma mère s'appelle Ma. Magdalena, elle est professeur
decole premier. Elle est très amable et douce
elle est blonde et elle a yeux bleus elle aime
l'enfants. Mon père s'appelle Roberto, il est
ingénieur pétrolier et il travaille à l'INP à
Villahermosa, il est brun et très dynamique.

Je veux connaître vous. Est-ce que vous pouvez
donner information sur vous ?

Je vous remercie. Salut Miriam

Nombre:

BRJ

Edad:

23

Nacionalidad:

Mexicana

Sexo:

Masculino

Carrera:

Lic en Derecho

Fecha:

23 Noviembre

Grupo:

104

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). **présentate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3). **pídele a tu corresponsal Información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Je m'appelle Juan Carlos, je suis étudiant de droit à l'Université. J'ai deux frères. Je adore la musique et le football. Je suis un personne grande. Je hai 23 ans. Il ya un petit chat in maison il sappell "flash". Comment tu t'appell. Qu'est vos fait. Je fait il service social à 547. Il est une institution que regarde la contribution de cette personne. Je har una voiture rosse que parte à l'Université. Je adore lier nouvelle de Julia Verne, Mario Puzo, et Tennessee Centurias Vaca. Comment ce que est il clim: in France. Quele sentle. tu habies e la famille. Je vouhé

conoscere la France. C'est ce que tu pour
due du vin française. Je préfère la tequila
du Mexique. Je mange alle 6:00 am il petit
déjeuner est une tasse du café, et pain avec
"croûtes". Je parle un petit du anglais et
italien. Je ne sois pas alle costume de
France. C'est ce que tu mange du petit
déjeuner a quel heure. Vous mangent des
escargots? (Qu'est ce que tu fais alle
weekend).

Nombre: FRA
Edad: 22 años
Nacionalidad: Mexicana
Sexo: Fem
Carrera: médico cirujano
Fecha: 23. nov. 98
Grupo: 104

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) **preséntate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Cher Pierre:

Salut! Je ai lire ta lettre, alors Je te repondie
Je m'apelle Cha Paola Flores, je suis a jeune femme
mexicaine de 22 ans. Je suis etudiante de
Medecine et je suis très content ici! Alors,
j'ai seulement a petit frère de 10 ans, Il
s'apelle Luis Hugo et je l'adore! J'habite en
la ville de Mexico en un peht appartement
avec mon prete et ma mere, elle est très
grande, brune et elle adore la Histoire et le
campagne, oh! Pardon, elle s'apelle Martha.
moi, j'adore beacoup de choses: la mer, la

102

nature, la pluie, les chats, mais je n'adore pas la chaleur et le bruit. Je suis très content en ecrive toi.

Qu'est-ce que tu fais Pierre? Où est-ce que tu habites? Qu'est-ce que tu aimes beaucoup? et deteste? Est-ce que tu connais mon pay? C'est tres beaux!

J'espere que tu repondras moi

Bien amicalement,

Ana Paola.

Nombre: GRM
Edad: 20 años
Nacionalidad: mexicana
Sexo: femenino
Carrera: Relaciones Internacionales
Fecha: 24 Nov 98
Grupo: A-105

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). **preséntate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3). **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Salut Jean Pierre:

Je m'appelle Marianne Gessat je suis mexicaine j'ai 20 ans et je suis étudiante de Relation Internationale à UNAM; j'aime voyager, aller au disco, être avec mes amis, lire, écouter musique; faire de la natation. Je suis grand avec des cheveux blond, j'ai une petite bouche et des yeux plus au moins grand, je suis sympathique et j'aime faire amis, mais aussi je suis sérieux.

Ma mère s'appelle Marizela elle est mexicaine, elle est petite aux yeux grand; elle a 50 ans et elle est à très bon amie.

Mon père, s'appelle Jürgen il est allemande; il a 52 ans

il est tres serous et organise comment tout les allemands
Il travaille a Chrysler

Ma soeur s'appelle Daniela; elle a 16 ans, elle
etudies secondary; elle est tres serous avec les personnes
elle ne connais pas mai aussi elle est sympathique

Nous/aimons voyager avec tout la famille, aller a
la campagne et mon pere et moi aimons nager

Je voudrais que tu me ecris, et tu me dire
comment tu as?, Que-ce-qu tu aime faire? et Oú
tu aime sortir?

Salut

Manann

Nombre:

HRE

Edad:

21 años

Nacionalidad:

Mexicana

Sexo:

Masculino

Carrera:

Informatica

Fecha:

29 Nov 98

Grupo:

105

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) préséntate y descríbete;**
- 2) describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Bonjour!

Je m'appelle Edgar, je suis étudiant de français, j'ai 21 ans. Je suis étudiant aussi de Informatique, Je nee et j'habite au Mexico, j'aime tout: les sports, le football, le basketball, aussi j'aime la littérature contemporaine et le cinéma français, especially le films de Bertrand Tavernier, Jean Luc Godard, et Truffaut.

Je suis sympathique et je n'aime pas la discrimination et la différence sociale.

Je suis unique, ma mère est gros, blanche, elle a la nez grand, elle est sympathique aussi, elle goûts de la littérature et de voyage, elle est médecin.

Mes père est journaliste, il est grand, il goûts / de tout type de littérature et de information, il est blanc, aussi il goûts de tout types de couleurs en ses vêtements.

Mes parents sont occasionnellement introverties avec mes amis, ils parlent de politique, et des filmes de historie et de la société moderna.

Pour finaliser le ~~je~~ aime la communication via par / Internet, mes adresse est hress@contad... mes horaire est de entre 8h du matin et 11h du matin, pour par par le chat, aussi goûts de tout type de musique.

J'attends ta réponse

Nombre: MGI
Edad: 26 años
Nacionalidad: mexicano
Sexo: femenino
Carrera: Arquitectura
Fecha: meses 24 noviembre 1998
Grupo: 105

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). **présentate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3). **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Bonjour,

Je m'appelle Isabel Cristina Muñoz Guerrero, je suis mexicaine, mon lieu de naissance est Jalisco, j'ai 26 ans, je étudie l'architecture dans UNAM je vous 5 ans, et étudie française dans CELE.

Mon père il s'appelle J. Concepción Muñoz, il a 74 ans et ne travaille pas, il né a Jalisco il est mince blanc il a les cheveux vert.

Il habit a Mexique chez notre maison. Ma mère elle s'appelle María de Jesús Guerrero, elle a 63 ans et travaille beaucoup dan maison, elle née a Jalisco, elle est grosse et blanc, elle habite a Mexique.

Il a ¹⁰⁷avent 1 fille et je suis.

Nous sommes catholiques et je les voudrent beaucoup

le voudre conné tout de tua, ton famille, comment t'est?
quel étudies? ou travaille? où tu habite? Mais plus
important comment je peux aller à France et conné
ta culture et li architectures, les peintres et/tout les
personnes, je voudre étudier bien le française et parler
de tout. Les françaises ils sont très intelligentes et
je voudre étudier une maestria et peinture dans France, mais
je ne a pas ni habiter, je peux habiter a ta maison?

191
Tu envoie à ma maison et tu dis /quel je faire
Beaucoup merci ami pour tout, oui tu peux, je voyage
à France le prochain April.
Au revoir.

Nombre:

VTA

Edad:

22 años

Nacionalidad:

Mexicana

Sexo:

Femenino

Carrera:

Literatura Dramática y Teatro

Fecha:

24-Nov-Martes-1998

Grupo:

105

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). **présentate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3). **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Salut: Je m'appelle Alma Tonces, je suis actrice, j'adore le théâtre, j'ai un nez petit, j'aime la nourriture et je déteste les irrognes. Ma famille sont: ma mère - elle est ^(c'est grande) mince - mon petit ami - son appelle Jorge, il a 24 ans et il est acteur. J'ai / une ^(sœur) sœur elle s'appelle Fernanda elle a 1 ans, elle est grand ^(pour son) pour ^(sa) 1 ans, elle est blanc c' Tu a petit enfant? Généralement je déteste les enfants mais Fernanda est très importante pour (mi) c' Tu est noir? Je ne suis pas noir mais je ne suis pas blanc. J'habite en Mexico / c' est tu? J'ai un ^(ami) ami ou Merida, nous pouvons échanger c' Tu ^(quière) veux?

Dime como hacen teatro

c'Est aime la musique? Tu di comment vous fait
theatre c'Vous fait ^{c'Hacen teatro!} theatre? c'Est aime Mahere?
c'Tu ^{conoces} cone dean locteam? J'etudie francais pas que
je veux (lax) les ecritairs (franceses)
Je suis mince et ^(alta) grand J'aime le pati (et tu?)
de/n'a pas ^(abuela) grand mere et ^(abuelo) grand pere

56

Nombre: VME
 Edad: 26 años
 Nacionalidad: Mexicana
 Sexo: Femenino
 Carrera: Psicología
 Fecha: 29-NOV-1998
 Grupo: 105

Écris une lettre à un correspondant français imaginaire. Dans cette lettre,

- 1) présente-toi et décris-toi;
- 2) décris ta famille, tes parents, tes frères et sœurs (leurs activités, leurs coutumes, leurs traits physiques et psychologiques, etc.);
- 3) fournis à ton correspondant des informations sur lui, elle, lui-même (elle), et sur ta propre famille.

Rédige la lettre en français en un laps de 30 minutes. Sa taille doit être de 150 mots.

Écris d'une manière spontanée, l'important sont tes idées!

Salut Oscar: Je suis très content pour écrit, Je te dir quelque chose sur moi.
 Je m'appelle Eloisa, j'ai 26 ans, Je suis très souriant, Je suis même que,
 Je travaille à Pearson c'est un agencis du marché. Je suis
 psychology dans le travail Je peux faire beaucoup chose, comme
 Je étudie/le comportement de les gens. Je te raconte comme Je suis
 fisicament Je suis taill grand, Je ai peau blanc, J'ai yeulx
 très grand couleur noirs, les cheveux noirs, le noir ce est grand
 Je n'aime pas parle du mon fisico, Je prefere parle du ma
 famille, Ma/famille ce compose pour 4 persons. Ma soeur
 qui es très joly elle est étudiant, elle joue très bien le piano
 mon père il est ingeneur il a 48 ans il aime jouer le guitarre
 ma mère il est profeseur elle aime beaucoup tes enfants
 5 ans et moi, / Je aime danse tout le journée, Je adore tout
 ta musicien J'aime faire beaucoup amies et J'aime
 beaucoup les desserts et J'aime mon chien son appelle est patti
 Nous sortons tout week end à manger dan restaurant avec
 amis et apres Nous allons au cinema
 Je voudrais qui/ tu me peux écrit bientôt et me dir que est

ce que t'aime et que est ce que tu fais?
je voudrais connaître un peu de toi et du pays

28/

Nombre: BLR
Edad: 21
Nacionalidad: MEXICANO
Sexo: MASCULINO
Carrera: ACQUICECTURAS
Fecha: 20 DE 98
Grupo: 107

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). **présentate y décríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3). **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

VOILA, JE ME APPELE BOJIAN, JE SUIS ETUDIANT EN
ARCHITECTURE, J'AI 21 ANS MON PAILLE EST 1.78
JE SUIS MEXICAIN J'AI ME LA VIE, J'AI CHEVEAUX
ET YEUX BRUNS, J'AI UN PETIT BOUCHE, ~~ET~~
JE SUIS MINCE ~~ET~~ NON PLUS GROS, JE SUIS
SIMPATIQUE, MA MÈRE EST COMME MOI,
MON PÈRE ET PLUS GRAND ET MOINS SYMPA QUE
MOI.

COMMENT EST-CE QUE TU EST? VOUS POUVEZ
DIRE, QUE EST-CE QUE TU FAIS? COMMENT EST-CE
QUE EST TON FAMILIE?

NOUS AIONS DANÇEUR, MON FRÈRE EST AVOCAT
IL TRAVAILLE POUR LE GOUVERNEMENT, MA MÈRE
EST BOTANIST ELLE AIME LES PLANTES, MON PÈRE
EST PROFESSEUR DE HISTOIRE CONTEMPORAINE
IL EST TRÈS INTELLIGENT IL EST PHILOSOPHE
J'AI AIME LA CULTURE ~~QUE~~ ^{COMMENT} EST-CE ^{DES} ~~LES~~ PARENTS
SONT? J'AI AIME LA CULTURE FRANÇAISE MAIS NON
TOUT LES PERSONNES QUI HABITENT ^{LA} FRANCE. JE
CONNAIS QUEL QUE FRANÇAIS QUI SONT TRÈS
PREPOTENTS

A l'attention de mon correspondant
je dois écrire en français
à propos de mon pays et de ma famille
je dois aussi lui donner des nouvelles
de ma vie et de mes études.

Nombre: CGT
Edad: 19
Nacionalidad: mexicano
Sexo: masculino
Carrera: Relaciones Internacionales
Fecha: 3 de diciembre 1998
Grupo: 107

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) préséntate y descríbete;**
- 2) describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Bone jours.
Je m'appelle Teo je suis étudiant, je suis à l'UNAM,
je suis célibataire et je étudie relations internationales.
J'ai dix-neuf ans, j'ai ^{des} cheveux marron, je suis maigre
et très sympathique. J'aime la musique et je n'aime
pas les devoirs. Ma famille est très gentille. Mon
père est généreux, il est blond sans moustache et
il est ingénieur, il s'appelle David. Ma mère s'appelle
Lucy Maria, elle est brune, elle a les cheveux
marron, elle est très gentil. J'ai deux frères.
Mon frère ~~est~~ s'appelle David, il a six ans et
il est très dynamique. Ma sœur s'appelle Aline,
elle a quinze ans, elle est étudiante, elle

est très coquette, elle a les yeux verts. ~~J'aime~~
Il adore ma famille. Ecris si tu as famille, ~~quels~~
~~quest~~ ce tu fais dans la vie? décris la France,
qu'est ce tu aime? Je veux connaître ta famille,
et je ~~att~~ ~~asp~~ attend ~~des~~ ton réponse.

CRF

4/10/98 / très bon étudiant en fait
dévot, participe beaucoup
aux courses à vélo et tennis

Ma famille c'est un très jolie famille.
Ma mère a 50 ans, elle est très intelligent
et optimiste. Elle a beaucoup des activités
dans le jour. Elle est professeur d'aerobics
dans une petite école pas loin de ma
maison. Elle aime voir ses poissons et
la salut.

Mon père est téléphoniste et il travaille
dans "Teléfonos de México". Il a 46
ans, il est généreux mais un peu
orgueilleux.

Mon frère s'appelle Luis. Il est le plus
heureuse fils dans le monde.

J'ai 20 ans et je suis étudiante en
Odontologie. J'aime le peinture et la
musique, et aussi, j'aime mon petit
chien mais il n'est pas très sympathique,
il s'appelle Jordy, il est un peu mal
embouché et agressif. Il aime dormir
et manger tout les temps.

CRF

Do

Mexicana

Femenino

Odontología

3 dic 98

Nombre: EVO
Edad: 18 años
Nacionalidad: francés
Sexo: francés
Carrera: Ortopedia
Fecha: 03/04/2017
Grupo: 109

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) **preséntate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Ça va.
Je m'appelle EVO, j'ai 18 ans, je suis étudiant en Orthopédie, je suis brunet, et j'ai cheveux noirs et j'ai un petit ami, et je suis très sympathique. Je vous présente ma famille: Mon père s'appelle Delfino, il a 38 ans, il est dentiste, et il est très travailleur; il est très gentil, et il est très sportif.
Ma sœur s'appelle Gena, elle a 22 ans et elle est professeure et elle travaille dans un école. Elle est très intelligente, et elle est gentilleuse. Mon frère s'appelle Abraham, il a 19 ans, et il est étudiant en Secondaire, et il est sportif.
Mon père est gros et petit, et il a cheveux noirs, il a moustache. Ma sœur est petite, et elle a cheveux noirs et elle a jurée.

et toi? Comment ça va? Vous vous appelez comment? Quel est
votre âge? C'est que vous fait dans la vie? Comment est
votre famille? Bien, je te dire au revoir!

Amien

180 mots

Nombre: HLF
Edad: 29 ANOS
Nacionalidad: MEXICANA
Sexo: MASCULINO
Carrera: INGENIERIA
Fecha: 3 DE DICIEMBRE DE 1998
Grupo: 107

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) **présentate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

NOUS SOMMES LE JEUDI 3 DECEMBRE 1998
JE M'APPELLE JAVIER, JE TRAVAILLE AU INSTITUT DE INGENIERIA, JE SUIS
MARIÉ, J'AI LES YEUX NOIRS, LE NEZ GREC, LA FORMA DU VISAGE
E ROND, MA TAILLE EST 1.70 M. MA FAMILLE EST GRAND, MON
PERE IL YA 64 ANS DÉJÀ NON TRAVAILLE PAS IL EST D'ORACA
EST BRUN, BONHOMME, MA MÈRE EST BRUN ELLE A DES
CHEVEUX EN RUCLES, SES YEUX SONT NOIRS ELLE TRÈS
GENTILE MON FRÈRE L'AINÉ EST TRÈS INTELLIGENT DE TOUTS
NOUS IL EST ECONOMIEN, J'AI QUATRE FRÈRES PLUS ET
DEUX SOEURS. NOUS SOMMES TRÈS TRAVAILLONS ET
NOUS AIMONS LA VIE.
QU'EST CE QUE TU FAIS DANS LA VIE?

DÉCRIRE TA FAMILLE TON FRÈRE TA SŒUR TUS AMIS
TU AS PETIT AMI, JE VEUX QUE TU PARLE DE
PARIS DE SES RUES, QUARTIERS, GENS, ENFANTS
ET TOUT QUE IL YA POUR LÀ.

AU REVOIR

~~XXXXXXXXXX~~

Nombre:

HLM

Edad:

29 años

Nacionalidad:

mexicana

Sexo:

Femenina

Carrera:

Administrativa

Fecha:

3 de diciembre de 1998

Grupo:

107

Escríbete una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) **preséntate y descríbete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Bonjour monsieur Dupont,

Je suis étudiante de française, je suis
mariée, j'ai 39 ans et je travaille
à l'Université National de Mexique.

Ma famille sont: ma mère, je n'ai pas
père, il est mort, j'ai trois enfants, et
trois frères, et nous sommes très uni.

Je étudie architecture deux ans, je ne finis
pas la carrière parce j'ai mariée.

Nous nous voyager à la France en
Decembre.

Est-ce que vous pouvez dire si votre famille
peut immigrer et voyager à mon
bel pays

Est-ce que votre maison est grande &
petite.

Vos enfants sont à l'école.

Chez moi c'est moyen

Je suis très intéressé en voyage, à Paris

Amevais et merci

Laurent

Nombre: SLS
Edad: 24
Nacionalidad: Mexicana
Sexo: Masculino
Carrera: Biología
Fecha: 3-21-98
Grupo: 107

Escribele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). **présentate y describete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3). **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Bonjour!

Je m'appelle Sergio, j'ai 24 ans, je suis né à le Mexique; je suis étudiant. J'aime la musique, le théâtre et la biologie (c'est ma carrière). J'ai à peu près jeune-marron, les cheveux noirs, les yeux marrons.

Mon père, il est retraité; ma mère aussi. J'ai un frère et trois sœurs. J'ai une nièce de 2 ans (fille de mon frère). Mes sœurs ne sont pas mariées. La aînée est professeur; la cadette, elle est dentiste et la de milieu est chimiste. Ma sœur (la aînée) c'est grande, elle a les cheveux longs, plutôt sombre. Mes sœurs cadettes ce sont petite (= 1.60 m.), actives,

~~je~~ simpatiques, minces. Elles ont 28 et 26 ans.

Et vous? Est-ce que vous êtes petit, grand,
enroué? ~~Et~~ Ou est-ce que vous habitez? Votre
famille • c'est grand? Combien de frères vous
allez?

J'espère ~~pour~~ votre lettre s.v.p.

Nombre: SOC
Edad: 20 ANS
Nationalidad: MEXICAIN
Sexo: FEMME
Carrera: RELATIONS INTERNATIONALES
Fecha: 3-DEC-98
Grupo: 103

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). **présentate y describete;**
- 2) **describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3). **pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

JE M'APPELLE BERENGE, JE SUIS ETUDIANTE DE LA CARRIERE DE US
RELATIONS INTERNATIONALES, JE SUIS EN 5^e SEMESTRE J'AI 20 ANS
MON TAILLE EST 1,62 M. JE SUIS MEXICAINNE ET JE L'ADORE MON PAYS
(SON HISTOIRE PLUS). JE SUIS BRUNNE, MON CHEVEUX EST BRUN ET
MON YEUX ROUX. JE NE SUIS MINCE ET NON PLUS GROSSE. JE
CONSIDERE J'^{ME}SUIS ENJEUVE PAS; JE SUIS GENEREUSE.
MON FAMILLE EST UN FAMILLE NORMAL NOUS SOMES 5, MON
PERE EST 52 ANS IL EST TRES INTELLIGENT IL AIME SON PAYS,
IL (^{separado}VISITE) FRANCE EN 1996 ET IL EST ENCHANTE IL AIME LES 100
ARTS, ^{ET} LA PINTURE. MON MERE EST BELLE J'ADORE MON
MERE, ELLE EST SECRETAIRE EN COMMISSION FEDERAL DE ELE-

TRICIDAD, ELLE EST GENTILLE ET TENDRE, ET TRÈS GÉNÉREUSE
AUSSI J'AI 2 SŒURS MON SŒUR AÎNÉE EST 17 ANS ELLE
EST BLANCHE ~~ET~~ ET ORGUEILLEUSE ELLE A LES YEUX NOIRS
MON SŒUR CADETTE EST TRÈS SIMPATRIVE ET COQUETTE.
J'ESPÈRE TU PEUX ÉCRIRE^S MOI BIEN TÔT. [159]

Nombre: MAA
Edad: 24
Nacionalidad: MEXICANA
Sexo: MASCULINO
Carrera: ING. CIVIL
Fecha: 23/11/98
Grupo: 108

Escribete una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1). preséntate y descríbete;
- 2) describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);
- 3). pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Vouloir

J'APPEL ADRIAN

JE SOU MEXIQUE SOU A GARÇON & SOU
ETUDIANT EN INGENIERIA EN LA UAM ET
ETUDIANT SOCIOLOGIA EN LA UAM. AI ETUDIANT
EL 1^{ER} NIVEL EN IL CEL.

JE SOU PETIT, NE SOU NI TRE GROSS
MOI MÈRE NE TRAVELLIER
TENGO 2 SEUR ET UN FRÈRE
ILS ETUDIANT. IL PLUS PETIT QUI JE,
ETUDIANT ARCHITECTURA MOI SEUR
PETIT ETUDIANT LA SECUNDARIA

et moi SEUR GRAND, NE ETUDIANT.
ELLE TRAVAILLE DU SUPERVISOR
NE VIVO CON MOI PERÉ...

... ASI, ASI

et TU...

Nombre: VNX
Edad: 29 años
Nacionalidad: Mexicana
Sexo: Femenina
Carrera: Administración Pública y Ciencias Políticas
Fecha: 23 de Noviembre d' 1996
Grupo: 106

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) preséntate y descríbete;**
- 2) describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Bonjour, Je suis Mexicaine, Je habite à Mexique
cité Benito Juárez, J'ai vingt quatre ans, Je suis étudiante
Je suis célibataire, Je travaille en le Municipio de
Chimalhuacán, après étudié en le CELE Je suis blanc et
avec yeux bruns, cheveux longue bruns, bouche fine
visage ovale, nez court et fine, Je suis bas.
Je suis timide, J'aime le chats, le cinéma,
la Musique, (Le Rock), Je déteste, le soleil
la contamination, Je adore la poésie la
natureza, Je lis les auteurs classiques.
J'écoute tout type de musique mes compositeurs
favoris sont Richard Marx, Eric Clapton etc.

Je suis bonne mais dominatrice, ambitieuse, ouvert
aux nouveautés et discrète dans vie personnelle.
mon maison est grande couleur blanc et bleu,
avec arbres grande en elle habite mon, sœur
elle s'appelle Jenny Vanessa Niquiz, elle a vingt
vins ans, elle est haut, blonde sa cheveux est
court, brune foncé sa visage est fine ovale
la nez et la bouche est court et fine est bon
est étudiant de Médecine elle se lève à dix
heurs, sa journée comence. elle mange fruits. dans bon
et elle chersa jusqu'à 3 heures de l'après-midi.
retourne à dix heures, elle fini sa journée.
elle deteste, la musique classique, la sport, la cuisine
mon mère est bas, cheveux court, noir, sa
visage ovale blanche, avec yeux noir petit, nez
petit, avec bouche petit, elle aime la cuisine
elle deteste ilz bruit, les animaux. etc, bon
comme est vous familia?, son, personnalité
son goût, caractéristiques, de votre famille
et de vous

Nombre:

SRE

Edad:

25 años

Nacionalidad:

Mexicana

Sexo:

Femenino

Carrera:

Est. Dramática y Teatro

Fecha:

23/Nov/98

Grupo:

68

Escríbete una carta a un corresponsal francés Imaginario. En esta carta,

1). preséntate y descríbete;

2) describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);

3). pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Allo!

Je suis Elizabeth et je suis mexicaine.

J'ai trois soeurs, une plus grande
da moi e l'autre plus petite da moi.

J'abite en Mexico Je suis basse,
et j'ai mes cheveux noirs et

le pelle blanche. J'ai un caractere
trés forte, je suis impulsive,

Pasionale e rebelle. J'adore la

musique la leterature e les belles
arts J'aime la historie della

France et particulièrement il periode

de les avant-gardes. Mon famille
habite en Provence et je voyage
un fois par an. Mon père est
musician et ma mère est une
investigatrice d'anthropology. J'ai
une soeur mariée et une célibataire.
Elles ont très différentes, une est
sérieuse et l'autre n'est pas plus. Je
ne parle pas de mon famille, en
général ont agréable, mais je suis
très indépendante, alors parle moi de toi,
qu'est ce que vous préférez? Si vous plaît
répondez moi cette lettre.

Adieu!

Nombre:

LFH

Edad:

21 años

Nacionalidad:

Mexicana

Sexo:

Femenino

Carrera:

Comunicación

Fecha:

7 Diciembre 98

Grupo:

119

Escríbele una carta a un corresponsal francés imaginario. En esta carta,

- 1) préséntate y descíbete;**
- 2) describe a tu familia, a tus padres, tus hermanos y hermanas (sus actividades, sus costumbres, sus rasgos físicos y psicológicos, etcétera);**
- 3) pídele a tu corresponsal información acerca de él, o ella, mismo (a), y de su propia familia.**

Redacta la carta en francés en un lapso de 30 minutos. Su tamaño debe ser de 150 palabras.

Escribe de una manera espontánea, ¡lo importante son tus ideas!

Je suis Karina. J'ai 21 ans est Je suis étudiante. Je adore
voyager et lire mon livre favorite s'appelle "Momo". Je suis
un peu timide et tranquile mais j'adore faire des amis.
J'ai seulement un frere. Mon frere a quatre ans il est très
intelligent et amusant. Mon pere s'appelle George il est
professeur a l'unam il est très sérieux et timide. il aime
la musique classique et le jazz. Je n'aime la musique classique
mais j'adore le jazz. Ma mère est sociable, dynamique
est très affectueux, elle est psychologue et travaille a l'UAM
Je voudrai savoir Quelle est votre profession? Où est-ce que
vous travaillez? Est-ce que vous aimez le jazz aussi?
Coman est votre famille? Vous êtes célibataire ou marié?

Je voudrais aller en France, et connaître sa
architecture et culture, le repas, les vêtements, etc.

J'ai lu de la France, mon père aime beaucoup
la France.

En Mexico il y a beaucoup de lieux intéressants pour visiter
Teotihuacán, Xochimilco, Chiapas, Veracruz, Cuernavaca, etc.

Le repas est très agréable, délicieux, nous mangeons
pozole, tacos, birria etc. Ici en Mexico il y a beaucoup
de fruits et légumes. Mon pays a beaucoup de variétés de
repas et culture.

Je espère que tu me écris plutôt!

Marina.

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA:

- Allwright, D. y Bailey, K.M. (1991) *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University, Cambridge.
- Andersen, R.W. (1981) "Two perspectives on pidginization as second language acquisition". En R.W. Andersen (ed): *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 165-195.
- _____. (1983) "Introduction: A language acquisition interpretation of pidginization and creolization". En R.W. Andersen (ed): *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1-58.
- _____. (1990) "Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom". En VanPatten, B. y J.F. Lee (eds): *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*. Multilingual Matters LTD, Clevedon, Filadelfia, 45-68.
- Artes de México (1997) *Francia - México. Imágenes Compartidas*. Número 39
- _____. (1998) *México - Francia. Fascinaciones Mutuas*. Número 43
- Bérard, E., Canier, Y., C. Lavenne (1996) *Tempo*. Didier/Hatier, París
- Bérard, E. y Lavenne, C. (1991) *Grammaire utile du Français*. Hatier-Didier, París
- Beristain, H. (1985) *Gramática Estructural de la lengua Española*. UNAM, México
- Bickerton, D. (1975) *Dynamics of a Creole System*. Cambridge University Press, Cambridge.
- _____. (1977) "Pidginization and creolization: Language acquisition and language universals" En A. Valdman. (ed): *Pidgin and Creole Linguistics*. Indiana University Press, Bloomington, 49-69.
- Bogardus, E.S. (1925) "Measuring social distance". *Journal of Applied Sociology*, 299-308
- Brown, J. (1988) *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bruvold, W. (1970) "Are beliefs and behavior consistent with attitudes?" *Western Psych.Assn.*, Los Angeles, California.
- Cámara, L. (1999) Entrevista personal. CELE-UNAM, México

- Carroll, J.B. (1981) "Twenty-five years of research on foreign language aptitude". En K.C. Diller, (ed): *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 83-118.
- Clyne, H. (1968) *Zum pidgin-Deutsch der Gastarbeiter*. Zeitschrift für Mundartenforschung 35, 130-39.
- _____. (1975) "German and English working pidgins". Paper presented at the International Congress on Pidgin and Creoles, Honolulu.
- Corder, S.P. (1967) "The significance of learner's errors". *JRAL*, 5: 161-70.
- _____. (1983) "Strategies of communication". En C. Faerch y G. Kasper (eds): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, Londres, Nueva York, 15-19.
- Charaudeau, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette, Paris.
- Charaudeau, P., M.E. Gómez de Mas, D. Zaslavsky (Coord.) (1992) *Miradas Cruzadas. Percepciones Interculturales entre México y Francia* UNAM, IFAL, México.
- Chuilon, C. (1986) *Grammaire pratique*. Hatier International, Paris.
- DeCamp, D. (1971) "Introduction: The study of pidgin and creole languages". En D. Hymes (ed): *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge University Press, Cambridge, 13-42.
- Díaz de León, J.M., Groult, N., López del Hierro, E., López del Hierro, S., Phily, G., M. Vercamer (1995) *Documento de los objetivos del Departamento de Francés del CELE-UNAM*. Archivos del Departamento, CELE-UNAM, México
- Dubois, J. (1967) *Grammaire structurale du français: le verbe* Larousse, Paris.
- Dulay, H., Burt, M., S. Krashen (1982) *Language Two* Oxford University Press, Nueva York, Oxford.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford
- England, E. (1982) "The role of integrative motivation in English as a second language learning among a group of foreign students in the United States" Paper presented at the TESOL Convention, Honolulu, Hawaii.
- Faerch, C. y G. Kasper (1983) "Plans and strategies in foreign language communication". En C. Faerch y G. Kasper (eds): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, Londres, Nueva York, 210-238.

- Ferguson, C. (1971) "Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins". En D. Hymes (ed): *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge University Press, Cambridge, 141-150.
- Fishbein, M. (1965) "A consideration of beliefs, attitudes and their relationships". En I.D. Steiner y M. Fishbein (dirs.): *Current Studies in Social Psychology*. Holt, Rinehart y Winston, Nueva York, 107-20.
- Freud, S. (1933) *Essais de psychanalyse appliquée*. Gallimard, Paris.
- Galisson, R. y D. Coste (1976) *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Hachette, Paris.
- Gardner, R.C. (1979) "Social psychological aspects of second language acquisition". En H. Giles y R.N. St Clair (eds): *Language and Social Psychology*. University Park Baltimore, 193-220.
- Gardner, R.C. y W.E. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts
- Giles, H. y J. Byrne (1982) "An intergroup approach to second language acquisition" En *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3, 17-40
- Girardet, J. y Cridlig, J.M. (1996) *Panorama* Clé International, Paris
- González Rodríguez, S. (1999) "Francia en México". *Reforma, Revista Cultural*, 16 de mayo, México, 2.
- Goodman, J.S. (1967) "The development of a dialect of English-Japanese pidgin" *Anthropological Linguistics*, vol.9, 43-55.
- Grévisse, M. (1975) *Le Bon Usage*. Editions J. Duculot, S.A, Gembloux, Bélgica.
- Grimshaw, A.D. (1971) "Some social forces and some social functions of pidgin and creole languages". En D. Hymes (ed). *Pidginization and Creolization of Languages* Cambridge University Press, Londres, Nueva York, 427-46
- Gross, M. (1968) *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe* Larousse, Paris.
- Guttman, L. (1944) "A basis for scoring qualitative data". *American Sociological Review*, 139-50.
- Hall, R.A. Jr. (1966) *Pidgin and Creole Languages*. Cornell University Press, Ithaca, Nueva York.

- Hancock, I.F. (1971) "A survey of the pidgins and creoles of the world". En D. Hymes (ed): *Pidginization and Creolization of Language*. Cambridge University Press, Nueva York, 509-23.
- Hatch, E. y Farhady, H. (1982) *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts.
- Hudson, R.A. (1981) *La Sociolingüística*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Hymes, D. (1971) "Introduction". En D. Hymes (ed): *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge University Press, Cambridge, 65-90.
- Jaussaud, F. (1986) *Comment dire? Apprendre à conjuguer*. Clé International, Paris.
- Kahn, J.S. (1975)(Comp.) *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Kaneman-Pougitch, M., Beacco, M., Trevisi, S., Jennequin, D. (1997) *Café Crème*. Hachette, Paris.
- Kelley, J.P. (1982) *Interlanguage variation and social psychological influences within a development stage*. Unpublished M.A. Thesis UCLA TESL program.
- Kerlinger, F.M. (1985) *Investigación del comportamiento*. Nueva Editorial Interamericana, México.
- Kitch, K.A. (1982) *A description of a Mexican-American's interlanguage and his socio-psychological profile*. Unpublished M.A. Thesis, San Diego State University.
- Labov, W. (1970) "The study of language in its social context". *Studium Generale* 23, 30-87.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long (1992) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, Londres, Nueva York.
- Lastra, Y. (1992) *Sociolingüística para Hispanoamericanos. Una Introducción*. El Colegio de México, México
- Levy, F. (1995) "Motivations d'études d'une langue étrangère à l'enseignement supérieur israélien" *The Canadian Modern Language Review* 51-2 (enero), 275-86.
- Likert, R. (1932) "A technique for the measurement of attitudes". *Archives of Psychology* 140, 44-53

- Maple, R.F. (1982) *Social distances and the acquisition of English as a second language: A study of Spanish speaking adult learners*. Tesis doctoral no-publicada. Universidad de Texas, Austin.
- Marin, G. (1975) *Manual de investigación en psicología social*. 1a. ed., Trillas, México.
- Martin-Charpenel, P. y Proal, M. (1998) *Los Barcelonnettes*. Editorial Clío, México
- Mazurkewich, I. (1984a) "The acquisition of the dative alternation by second language learners and linguistics theory". En *Language Learning* 34, 91-109
- _____. (1984b) "Dative questions and markedness". En Eckmann, F R., Bell, L H. y Nelson, D. (eds): *Universals of Second Language Acquisition* Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second-Language Learning*. Edward Arnold. Londres, Nueva York/Melbourne, Auckland
- Meisel, J.M. (1980) "Linguistics simplification". En S.W Felix (ed) *Second Language Development*. Gunter Narr Verlag Tubingen, 13-40
- _____. (1983) "Strategies of second language acquisition. More than one kind of simplification". En R.W. Andersen (ed): *Pidginization and Creolization as Language Acquisition* Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Nadelsticher, A. (1983) *Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple*. Instituto Nacional de Ciencias Penales, México
- Osgood, C.E., G.J. Suci y P.H Tannenbaum (1957) *The measurement of Meaning* Urbane, University of Illinois Press.
- Pérez Siller, J. (1998) *México-Francia. Memoria de una sensibilidad común. Siglo XIX-XX*. BUAP, CEMCA, El Colegio de San Luis, A.C , México
- Picabia, L. (1975) *Éléments de grammaire générative. Applications au Français* Librairie Armand Colin, Paris
- Pick, S. y A.L. López (1984) *Cómo investigar en ciencias sociales* Editorial Trillas, México.
- Porcher, L. (1993) *Collection du DELF, Oral-Écrit, Livrets d'Activites* Hachette, Paris
- Reinecke, J.E. (1971) "Tay Boi: notes on the pidgin french of vietnam" En D Hymes (ed). *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge University Press, Cambridge, 117-40.

- Rickford, J.R. (1992) Pidgins and creoles". En Bright, W. (ed): *International Encyclopedia of Linguistics*, Vol. 3. Oxford University Press, Oxford, 224-228.
- Samarin, W.J. (1971) "Salient and substantive pidginization". En D. Hymes (ed): *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge University Press, New York, 117-40.
- Schumann, J.H. (1976) "Social distance as a factor in second language acquisition". *Language Learning*, 26 (1), 135-43.
- _____. (1978a) *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- _____. (1978b) "Second language acquisition: The pidginization hypothesis". En E. Hatch (ed): *Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 256-71.
- _____. (1978c) "The acculturation model for second language acquisition" En R. Gingras (ed): *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* Center for Applied Linguistics, Arlington, 27-50.
- _____. (1982) "Simplification, transfer, and relexification as aspects of pidginization and early second language acquisition". *Language Learning* vol.32, 337-66
- _____. (1986) "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol 7, n 5, 379-392
- Séguin, H. (1989) "Pour une taxonomie de la morphologie verbale en didactique du français" *Etudes de Linguistique Appliquée* 75, 124-137.
- Seliger, H. y E., Shohamy (1989) *Second Language Research Methods* Oxford University Press, Oxford.
- Selinker, L. (1974) "Interlanguage". En Richards, J C. *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman, Londres, 31-54.
- Smith, D. (1972) "Some implications for the social status of pidgin languages" En D. Smith and R. Shuy (eds): *Sociolinguistics. Cross-Cultural Analysis* Georgetown University Press, Washington D.C.
- Stauble, A.M. (1981) *A Comparative Study of a Spanish-English and Japanese-English Second Language Continuum: Verb Phrase Morphology*. Unpublished doctoral dissertation UCLA Applied Linguistics Program.
- Tarone, E. (1982) "Systematicity and attention in interlanguage" *Language Learning* 32, 69-82

- _____. (1983) "On the variability of interlanguages systems". *Applied Linguistics* 4/2, 143-63.
- Thurstone, L.L. (1927) "A raw of comparative judgement" *Psychological Review*, 273-286.
- _____. (1928) "Attitudes can be measured". *American Journal of Sociology*, 529-554.
- _____. (1931) "The measurement of social attitudes". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 249-269.
- Thurstone, L.L. y I.J. Chávez (1929) *The Measurement of Attitude*. University of Chicago Press, Chicago.
- Triandis, H.C. (1971) *Attitude and Attitude Changes*. Wiley, Nueva York
- Tylor, E.B. (1871) "La ciencia de la cultura". En J.S Kahn (comp): *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Editorial Anagrama, Barcelona, 29-46
- Van der Keilen, M. (1995) "Use of french attitudes and motivations of french immersion students" *The Canadian Modern Language Review*, 51, 2, (enero), 287-304
- Whinnom, K. (1971) "Linguistic hybridization and the 'special case' of pidgins and creoles". En Hymes, D (ed): *Pidginization and Creolization of Language* cambridge University Press, Nueva York. 91-116
- White, L. (1989) *Universals Grammar and Second Language Acquisition* John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, Filadelfia
- Whittaker, J.O. (1995) *La psicología social en el mundo de hoy* Editorial Trillas, México.
- Whittaker, J.O y Whittaker, S.J. (1989) *Psicología* McGraw-Hill, México
- Zobl, H. (1983) "Markdness and the projection problem" *Language Learning* 33, 293-313.
- _____. (1984) "Cross-language generalisations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis". En A Davies, C. Criper y A.P.M Howatt (eds) *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder* Edinburg University Press, Edinburg,