

# Actitudes lingüísticas y enseñanza del francés como lengua extranjera



*Linguistic attitudes and teaching French as a foreign language*

**Tepey Sarai Matos Aldana**

tepeysarai@yahoo.com

Universidad de Los Andes  
Facultad de Humanidades y Educación  
Escuela de Idiomas Modernos  
Departamento de francés  
Mérida, edo. Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 06/03/2015

Aceptado para publicación: 29/04/2015



## Resumen

Con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje del francés en la Universidad de Los Andes, se ha propuesto investigar uno de los múltiples factores que pudieran provocar la elevada tasa de dificultades observada en los estudiantes en la adquisición de esta lengua, es el caso de las actitudes lingüísticas. El estudio se llevó a cabo a través de la aplicación de encuestas y del análisis estadístico de los datos a través de los programas informáticos SPSS, SAS y Excel. Se encontró que los estudiantes manifiestan, en su mayoría, una actitud positiva ante la lengua, sin embargo expusieron una motivación instrumental, no integradora, por lo que esta última explicaría las dificultades que pudieran estar afectándolos.

**Palabras clave:** actitud lingüística, enseñanza/aprendizaje, FLE (francés lengua extranjera).

## Abstract

In order to improve the quality of the process of teaching/learning French language at the University of Los Andes, we have proposed to research one of the many factors that could cause the high rate of difficulties observed in students in acquiring the language and this is the case of the linguistic attitudes. The study was carried out through the implementation of statistical surveys and data analysis by the softwares SPSS, SAS and Excel. It was found that students express, mostly positive about the language, but they exposed one instrumental motivation, not inclusive, so that this last one would explain the difficulties that may be affecting them.

**Keywords:** linguistic attitude, teaching/ learning, FFL (French as a Foreign Language).

## Introducción

---

En la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, las escuelas de Idiomas Modernos (IM) y de Educación, en su mención Lenguas Modernas (ELM), ofrecen carreras en las que se puede estudiar los siguientes idiomas: inglés, francés, italiano y alemán. En el Departamento de Francés, se ha podido observar que, en general, los estudiantes muestran una marcada preferencia hacia el estudio del inglés y un relativo rechazo hacia el estudio de las otras tres lenguas propuestas. De igual forma, se ha podido observar la persistencia de problemas de rendimiento académico y aprehensión en el área de francés; estos problemas podrían tener su origen en el hecho de que, para una gran cantidad de estudiantes, lenguas como el francés tienen un carácter obligatorio, puesto que el pensum exige el dominio de, al menos, dos lenguas extranjeras: lengua A (inglés o francés) y lengua B (inglés, francés e italiano). Por esta razón, un estudio sobre las actitudes lingüísticas que los estudiantes de francés reportan sobre esta lengua sería una herramienta idónea para obtener datos que permitan mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en ambas escuelas.

Ahora bien, un estudio de este tipo se enmarca dentro del ámbito de la sociolingüística, pero también engloba aspectos docentes, como de la enseñanza de una lengua, que deben ser tomados en cuenta, de modo que los roles de docente y de lingüista deben confluír para dar paso a un estudio sociolingüístico aplicado a la enseñanza del francés como lengua extranjera. Con miras en este objetivo se presenta el siguiente estudio que engloba los resultados parciales de una tesis de la Maestría en Lingüística de la Universidad de Los Andes.

### **1. Actitudes Lingüísticas (AL) y Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE)**

---

De acuerdo con Álvarez (2007), al ser la lengua un hecho social, los individuos que componen las comunidades de habla juegan un papel preponderante ante ésta y viceversa. Sin embargo, el espacio de interrelación entre la lengua y la sociedad que la contiene es muy vasto y presenta un universo casi infinito de posibilidades para la investigación sociolingüística. Es por ello que, en el presente estudio, de todo este universo, se demarcan sólo las reacciones de los usuarios ante las lenguas.

Según lo indican Cargile & Bradac, en Gudykunst (2001), desde los estudios aristotélicos sobre la retórica, se ha admitido que ciertas variaciones en el habla afectan las impresiones que una audiencia pueda tener sobre lo que escucha; sin embargo, hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que se iniciara el estudio científico (empírico y sistemático) sobre esta influencia de las variaciones lingüísticas en los copartícipes de los actos de habla, y es en el seno de la sociolingüística donde se instaura el estudio de estas impresiones que, en adelante, llamaremos *actitudes lingüísticas* (AL), cuyo esfera va más allá de la participación efectiva en el acto comunicativo, traspasando incluso los linderos de una mera idea o sentimiento, para llegar al terreno de los hechos concretos, donde las AL tienen el poder de definir las vidas de las lenguas.

Dado que estas reacciones afectan muchos eventos interpersonales, de masas, organizacionales e interculturales, Cargile & Bradac, en Gudykunst, (2001), dentro de los cuales se encuentra el aprendizaje de lenguas extranjeras, consideramos que las instituciones están en el deber de estudiarlas y de ponerlas en evidencia con el fin de canalizar esfuerzos hacia las distorsiones que ciertas actitudes pueden provocar en el proceso de enseñanza de una lengua, López Morales (1989). No es extraño, entonces, que en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (DLE), las actitudes cobren un valor importante, no tanto como aceptación o rechazo de algo que, de cualquier manera, puede seguir siendo parte del mundo exterior del sujeto evaluador, sino como algo de cuyo uso, cultura, modos o maneras hay que apropiarse; y es que las actitudes y las

representaciones juegan un rol determinante en el aprendizaje de las lenguas y en el éxito o el fracaso del proceso, Castelloti y Moore (2002: 8-9).

Sobre esta última afirmación se sustenta la hipótesis de este estudio, según la cual las actitudes lingüísticas están en relación con los fenómenos de dificultad, lentitud y aprehensión que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje del francés en las escuelas de Idiomas Modernos y de Educación de la Universidad de Los Andes. Una visión más clara sobre esta relación podría ayudar al diseño futuro de una metodología más adecuada que ayude al rendimiento académico de los estudiantes de estas carreras.

## 2. Metodología

Para llevar a cabo el análisis, se ha tomado como base algunos trabajos anteriores que se han dedicado a entender cómo influyen las AL en situación de aprendizaje de lenguas extranjeras; se ha tomado de ellos elementos teóricos y metodológicos. El antecedente más cercano es el proyecto de investigación de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Uribe (2006). Esta Universidad se ofrece una licenciatura con dos opciones: inglés y francés; también allí, la mayoría de los estudiantes elige el inglés y muy pocos el francés. Con el objeto de planificar las actividades académicas y administrativas de la Facultad donde se desarrolló la investigación, la autora propuso evaluar las actitudes de los alumnos hacia la lengua francesa para luego tomar medidas al respecto. La autora realizó un estudio cuali-cuantitativo y encontró como resultado una valoración negativa general y una aceptación pobre de la lengua francesa. Sólo el 12% de la población estudiada presentó una actitud positiva hacia el francés lengua extranjera, lo que explicaría las dificultades de los estudiantes objeto del estudio.

Del mismo modo que Uribe (2006), el presente estudio pretende medir las actitudes de los estudiantes de las escuelas de Idiomas Modernos y de Educación mención Lenguas Modernas, seguros de encontrar resultados similares. Para ello, se diseñó una metodología que no puede obviar las características de las AL. Tomando en cuenta que se trata aquí de constructos teórico-hipotéticos que no pueden ser medidos directamente ni observados objetivamente, sino inferidos de las declaraciones y conductas de las personas, las AL constituyen un campo de investigación de muy amplio espectro que supone dificultades, dadas, entre otras razones, por el carácter subjetivo que las rodea. Sin embargo, su estudio puede llevarse a cabo a través de métodos objetivos Álvarez, (2007, p. 8).

Al mismo tiempo, cabe mencionar que las AL se definen como procesos sociales con aspectos culturales, individuales y contextuales que las condicionan Moreno Fernández (1998). Éstas se caracterizan esencialmente por sus tres componentes o dimensiones, Hernández-Campoy (2009):

- cognitivo (asociado con la descripción del objeto y representado por pensamientos y creencias)
- afectivo (asociado con el agrado o desagrado que produce y que se manifiesta como sentimientos frente a un ser, una acción o un fenómeno objeto de la actitud)
- conductual, conativo o de acción (asociado con la tendencia a reaccionar ante el objeto y con la disponibilidad para la acción).

Por otro lado, los métodos y técnicas de investigación de campo en sociolingüística son muy variados. Todos buscan responder a dos objetivos básicos: conseguir un gran volumen de datos de alta calidad y en rangos muy amplios de variación, manteniendo la menor cantidad posible de efecto del observador, lo que se consigue con la encuesta, cuyas tres principales ventajas son: a) ahorro de tiempo que permite aumentar el número de informantes, b) presencia del investigador innecesaria c) posibilidad de incluir en ella preguntas abiertas y cerradas, directas e indirectas (que permiten disminuir su gran debilidad: la filtración de mucha información importante para la investigación) y d) es estadísticamente más fiable que las otras técnicas, González (2008, p. 230-232). Por esta razón, se ha optado por el uso de este tipo de instrumento para la recolección de los datos. En su diseño se consideró concienzudamente cada uno de los elementos de las AL ya mencionados.

De este modo se diseñó un instrumento compuesto esencialmente por dos partes. La primera incluye preguntas directas sobre la lengua francesa y la segunda se compone de preguntas sobre el uso efectivo de la misma por los hablantes. Debido a que este estudio presenta un resultado parcial, sólo se han tomado los datos relacionados con la primera parte de la encuesta consistente de 16 preguntas cortas en un lenguaje simple, con el uso de un metalenguaje adecuado al grupo de informantes y que planteaban contenidos culturales, individuales y contextuales, tratando de evitar polémicas y controversias; a su vez, éstas se agrupan en tres categorías correspondientes a cada una de las dimensiones de las AL.

Al igual que la mayoría de los investigadores de esta área, se ha preferido abordar el presente estudio desde un enfoque mentalista en lugar de uno conductista. Fasold, en Moreno Fernández, (1998: p.182), nos explica que estudiar las AL desde una perspectiva conductista implica extraer conclusiones a partir de observaciones directas de conductas objetivas según el esquema estímulo-respuesta de Skinner, mientras que un enfoque mentalista implica el uso de técnicas más complejas que permiten acceder a lo que no es observable, a estos *estados mentales* que son las AL.

Además, hemos preferido el uso de *un método directo* antes que uno indirecto, pues pensamos que el hecho de conocer el objetivo de la investigación motivaría a los informantes a hacer esfuerzos para que su colaboración fuera eficiente, ya que al final saldrían beneficiados en su vida académica.

En virtud de las características técnicas que deben llevar estos instrumentos de medición, el tiempo de aplicación se redujo en lo posible para evitar la incomodidad y la fatiga. Una de las maneras de reducir el tiempo fue la presentación de una mayoría importante de preguntas cerradas o de opciones múltiples y muy pocas preguntas abiertas. Si bien es cierto que las preguntas cerradas presentan menos trabajo a la hora de analizarlas, también es cierto que ofrecen menores posibilidades de extraer información de los encuestados, razón por la cual se usó ambos tipos en el instrumento. Ahora bien, dado que las AL pueden ser negativas o positivas, es decir, que se manifiestan en términos de polaridad, hubo que recodificar y tratar las respuestas de los estudiantes dentro de estos extremos, valorados como +1 y -1, o bien, actitud positiva y actitud negativa, respectivamente.

Por otro lado, con respecto a las preguntas abiertas que buscaban conocer las razones de la elección de los estudiantes, el universo de respuestas obtenido fue tan amplio que, para poder razonar objetivamente sobre estos datos, fue necesario establecer varias categorías previas que reagruparan las respuestas en grupos más manejables, logrando así cierta homogeneidad para el análisis estadístico. En este caso la recodificación se hizo estableciendo seis reglones según la naturaleza de la respuesta y según lo que indicara el contexto aportado por el instrumento de medición en su totalidad: razones cognitivas, de edad, lingüísticas, afectivas, académicas o culturales.

### 3. Resultados

---

Antes de abordar los resultados, recordemos las preguntas de rigor que guiaron esta investigación: ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los informantes?, ¿Existe o no una relación entre cada una de las variables del estudio (edad, sexo, clase social, promedio, etc.) y estas AL?, ¿Se puede concluir que las AL de los estudiantes hacia el francés influyen especialmente en su rendimiento académico? Para responder a estas preguntas, presentaremos a continuación un análisis descriptivo general de las variables del estudio y, más tarde, un análisis específico sobre las AL de los informantes y la influencia de las variables en dichas actitudes.

#### 3.1. Análisis estadístico

Una vez analizados los datos, a través de los programas estadísticos SPSS, SAS y Excel, obtuvimos los resultados que se desglosan a continuación.

### 3.2. Análisis descriptivo general

De la población total de estudiantes formalmente inscritos en las materias francés III (52 estudiantes) y francés IV (49 estudiantes) durante el semestre A-2009, se mantuvieron para la muestra 30 y 33, es decir, el 57,69% y el 67,34% de la población total, respectivamente. Lo que significa que, de 101 estudiantes avanzados para ese período, se encuestaron eficientemente 63, que representan el 62,37% del total. Debido a que la población escogida se reduce a una muestra pequeña de estudiantes, no se pretende que los resultados sean representativos del conjunto de la comunidad universitaria estudiada, pero tomando en cuenta los estereotipos sociales que tienden a establecerse en toda comunidad, podemos tomarlo como un reflejo de ciertas tendencias en las escuelas en que se aplicó el instrumento.

El corpus conformado por los informantes que participaron efectivamente presentó las siguientes características en relación con las variables del estudio:

### 3.3. Variables individuales

- **Sexo:** de los 63 informantes, 45 fueron mujeres y 18, hombres, (71,4 % y 28,6%, respectivamente). Como es de entenderse, la población no pudo presentarse en porcentajes equilibrados entre ambos géneros porque estos valores no son independientes del contexto en que se realizó el estudio.
- **Edad:** el corpus está compuesto por un conjunto de informantes adultos jóvenes, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años, con sólo dos estudiantes de más de 30 años. Es decir que, con respecto a esta variable, el grupo es bastante homogéneo.
- **Clase social:** los informantes encuestados, pertenecen en su mayoría a la clase social media, con cierta tendencia hacia la clase baja.
- **Promedio:** los rangos de promedio propuestos para el estudio se basan en las consideraciones que se hacen en la educación formal para determinar, según la nota, si un estudiante es reprobado, aprobado, eximido o excelente. Se ha dividido las notas en estos rangos respetando las convenciones académico-administrativas del sistema educativo, en el que a partir de 10 puntos se aprueba una materia y a partir de 16 puntos se considera que los estudiantes tienen un buen rendimiento, lo que los puede hacer merecedores de distinciones honoríficas (cum laude, magna cum laude y summa cum laude). Atendiendo a estos motivos, dividimos la muestra en: estudiantes con un promedio menor a 10 puntos (Rep); estudiantes con un promedio entre 10 y 12,4 puntos (10-12); entre 12,5 y 15,4 puntos (13-15); entre 15,5 y 17,4 puntos (16-17) y, entre 17,5 y 20 puntos (18-20). El 76,2% de los estudiantes que conforman la muestra tiene promedios menores a aquellos que reflejan un buen rendimiento académico. Sólo se sitúa en los rangos de buen rendimiento el 22,2% de los estudiantes, de los cuales tan sólo el 6% presenta un rendimiento que refleja excelencia.

### 3.4. Breves observaciones sobre el rendimiento:

En vista de que uno de los objetivos de este trabajo es demostrar si existe alguna relación entre las AL de los estudiantes y la adquisición de las lenguas, es necesario hacer ciertas aclaratorias sobre lo que se entiende aquí como adquisición. Cuando se habla de adquisición en lenguas extranjeras, se habla del manejo de la lengua desde múltiples dimensiones: comunicativa, cultural, lingüística, intercultural, co-cultural. Para poder decir que se ha logrado *adquirir* una lengua, dentro de cada una de estas dimensiones, el estudiante debería poder lograr, no sólo el saber, sino también el saber hacer y saber ser Boyer et al (1990). Por todo esto, queda entendido que el rendimiento académico, visto como una nota, puede estar reflejando el dominio de sólo algunos de esos aspectos, según los criterios de enseñanza y evaluación de cada docente, por tal razón, el rendimiento académico no siempre es sinónimo de adquisición.

En tal sentido, Bosetti (2007) precisa que uno de los principales objetivos de las universidades es el afianzamiento de la calidad en el ámbito docente, de investigación y de extensión. Dicha calidad tiene dos

dimensiones; una externa, orientada a la interacción de la institución con su contexto; otra interna, que implica la interacción de todos los elementos que la constituyen desde adentro.

La autora señala, igualmente, que hay ciertos indicadores de la eficiencia, tanto externa como interna, de las instituciones y dentro de la actividad interna se encuentra el rendimiento académico. Esta autora la define como un constructo complejo resultante de muchos factores y variados procesos relacionados, o no, con los estudiantes, como por ejemplo: el sexo, la edad, el estado civil, la formación de los padres, la condición socioeconómica, la condición laboral, el hábito para el estudio, el tipo de plantel donde curso los estudios anteriores, la modalidad de admisión, el año de ingreso a la universidad, la carrera que está cursando, la cantidad de asignaturas que cursa, la calidad de los docentes, la pertinencia y administración de los planes de estudio, las técnicas instruccionales empleadas, las condiciones y dotación de planta física y de servicios bibliotecarios, etc., Bosetti (2007: 61-62).

Este constructo se manifiesta en una valoración cuantitativa o cualitativa de los resultados de la interacción de este conjunto de elementos. En la Universidad de Los Andes, la valoración que se hace es cuantitativa y su manifestación es la nota. Ciertamente, para algunos, la calificación puede no ser más que una pequeña muestra del rendimiento. Sin embargo, es un tema que rebasa los objetivos de este estudio, por lo que este factor se asume como una representación formal del rendimiento, a nivel administrativo Ortigosa et al, (2006), en Bosetti, (2007: 62).

Ahora bien, con el fin de ser lo más equilibrados posible, en esta elección se decidió no considerar ninguno de los índices del estudio del rendimiento real; entre ellos, el índice de aprobación, de prosecución y de deserción. Se toma aquí como rendimiento académico de los encuestados sólo el promedio de notas de las materias efectivamente cursadas en el Departamento de Francés. No se consideraron algunos factores determinantes para autores como Díaz y González (1995), Díaz y González (1982), en Bosetti, (2007: 64), como retiros, abandonos, consistencia o inconsistencia en el rendimiento, retardo o velocidad en la prosecución de la carrera y motivación. Para poder llegar a una explicación total del rendimiento y de la adquisición haría falta un equipo y un trabajo inter y multidisciplinario de carácter holístico que permitan incluir en su cálculo todas las variables a considerar.

### 3.5. Variables Contextuales

- **Carrera:** las opciones presentadas ELM, IM y (IM/ELM). En este estudio, la mayor parte de los estudiantes pertenecían a la categoría IM.
- **Idioma de especialidad:** todos los informantes que tenían francés como idioma B habían elegido el inglés como idioma de su especialidad y muy pocos de entre ellos tuvieron la posibilidad de elegir entre el francés y otro idioma (el italiano en nuestro caso específico) como idioma B, puesto que hasta poco antes de la investigación, el francés era la única opción que se ofrecía, lo que resultaba en un aprendizaje con carácter obligatorio y no motivación propia.
- **Francés en actividades extracurriculares:** si bien esta variable, en principio (según el análisis de correspondencia múltiple que presentaremos más abajo), no influye en las AL de los estudiantes, sí lo hace de algún modo en su rendimiento académico. Casi el 60% de los estudiantes que incluyen el francés, no sólo en sus estudios formales, sino también en sus actividades extracurriculares, presentaron un promedio de entre 18 y 20 puntos.
- **Contacto con un país francófono:** del mismo modo que con la variable anterior, pudimos constatar que más del 50% de los estudiantes que han tenido una inmersión lingüística en francés, se sitúan en rangos de excelencia académica en esta lengua. Sin embargo, no encontramos relación entre la inmersión lingüística y las AL.

## 4. Actitudes hacia el francés general

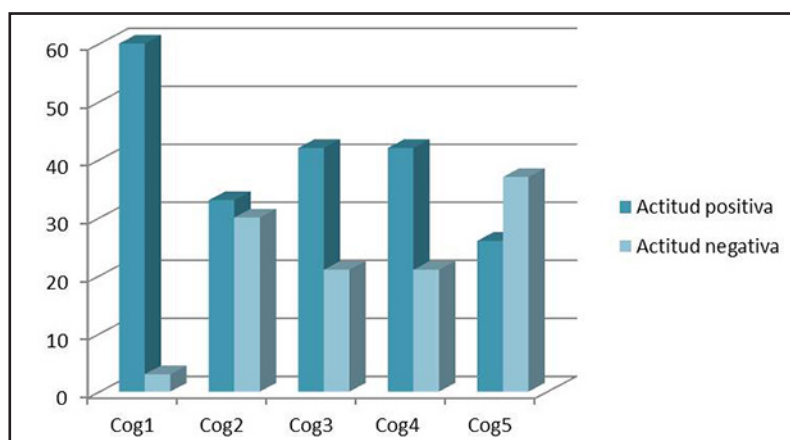
### 4.1. Análisis descriptivo

Los ítems de esta etapa de la encuesta están clasificadas según las tres dimensiones de las AL y su análisis se hace por separado, ya que, según el tipo de relación que se tenga con la lengua, se puede tener una actitud negativa desde una dimensión y positiva desde la otra,. A continuación se describe el conjunto de respuestas y los resultados obtenidos en cada una de estas dimensiones.

- I. **Preguntas cognitivas:** como se puede advertir en la tabla y gráfico 1, en esta primera dimensión, el 64,44 % de las respuestas representan una actitud positiva y el 35,55% una actitud negativa.

**Tabla 1.** Preguntas cognitivas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Cog1-	3	4,8	4,8	4,8
	Cog1+	60	95,2	95,2	100,0
	<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Valid	Cog2-	30	47,6	47,6	47,6
	Cog2+	33	52,4	52,4	100,0
	<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Valid	Cog3-	21	33,3	33,3	33,3
	Cog3+	42	66,7	66,7	100,0
	<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Valid	Cog4-	21	33,3	33,3	33,3
	Cog4+	42	66,7	66,7	100,0
	<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Valid	Cog5-	37	58,7	58,7	58,7
	Cog5+	26	41,3	41,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Leyenda	Cog1: ¿Usted puede calificar su rendimiento general en francés como: muy bueno, bueno, regular, malo o muy malo? Cog2: ¿El francés, en general le parece una lengua: difícil o fácil de aprender? Cog3: El vocabulario del francés le parece: ¿difícil o fácil de adquirir? Cog4: La prosodia del francés le parece: ¿fácil o difícil de interpretar y aprender? Cog5: La sintaxis del francés le parece: ¿muy compleja o simple?				



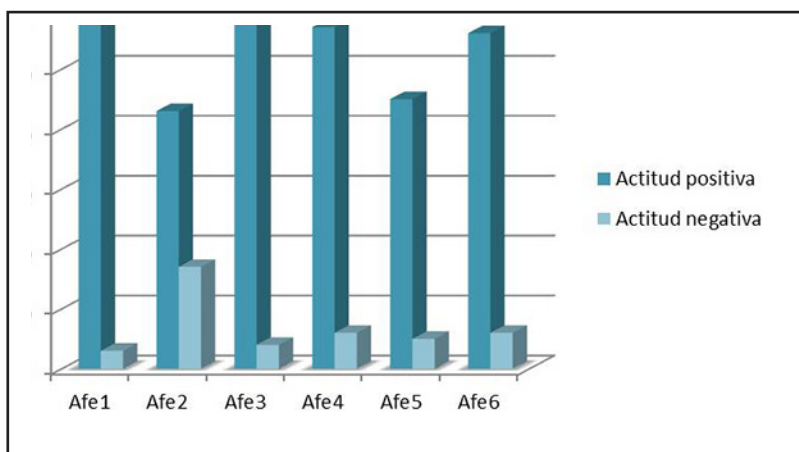
**Gráf. 1.** Dimensión cognitiva

II. **Preguntas afectivas:** a este nivel, el 88,83% de las respuestas demuestran una actitud positiva hacia el francés, mientras que sólo el 11,17% representan una actitud negativa, tal como se aprecia en la tabla y el gráfico 2.

**Tabla 2.** Preguntas afectivas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Afe1-	3	4,8	4,9	4,9
	Afe1+	58	92,1	95,1	100,0
	<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>96,8</b>	<b>100,0</b>	
Missing		2	3,2		
	Total	63	100,0		
Valid	Afe2-	17	27,0	28,3	28,3
	Afe2+	43	68,3	71,7	100,0
	<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>95,2</b>	<b>100,0</b>	
Missing		3	4,8		
	Total	63	100,0		
Valid	Afe3-	4	6,3	6,5	6,5
	Afe3+	58	92,1	93,5	100,0
	<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>98,4</b>	<b>100,0</b>	
Missing		1	1,6		
	Total	63	100,0		
Valid	Afe4-	6	9,5	9,5	9,5
	Afe4+	57	90,5	90,5	100,0
	<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Valid	Afe5-	5	7,9	8,5	8,5
	Afe5 n	9	14,3	15,3	23,7
	Afe5+	45	71,4	76,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>93,7</b>	<b>100,0</b>	
Missing		4	6,3		
	Total	63	100,0		
Valid	Afe6-	6	9,5	9,7	9,7
	Afe6+	56	88,9	90,3	100,0
	<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>98,4</b>	<b>100,0</b>	
Missing		1	1,6		
	Total	63	100,0		
Leyenda	<p>Afe1: ¿Para regañar, discutir o presentar quejas, le parece que el francés es un idioma: adecuado o inadecuado?</p> <p>Afe2: ¿A usted le gustaría que su pareja le hablara en francés?: Si o no</p> <p>Afe3: Si le pidieran usar uno o varios adjetivos para calificar al francés, usted diría que se trata de una lengua:</p> <p>Afe4: ¿Le gusta el francés?: si o no</p> <p>Afe5: ¿La prosodia del francés le parece: agradable o desagradable?</p> <p>Afe6: ¿Cuando usted escucha a alguien hablando francés, piensa que el sonido es: armonioso, romántico, afeminado, desagradable u otro?</p>				



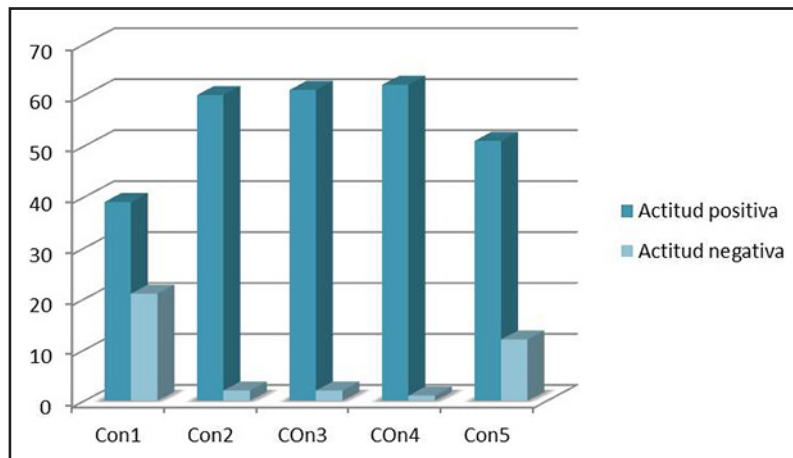


Gráf. 2. Dimensión afectiva

III. **Preguntas conductuales:** al igual que en la dimensión afectiva, a nivel conductual tenemos una tendencia claramente más alta hacia una actitud positiva (87,79%) que hacia una negativa (12,21%), así se puede apreciar en las tabla y gráfico 3

Tabla 3. Preguntas conductuales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Con1-	21	33,3	35,0	35,0
	Con1+	39	61,9	65,0	100,0
	Total	60	95,2	100,0	
Missing		3	4,8		
	Total	63	100,0		
Valid	Con2-	2	3,2	3,2	3,2
	Con2+	60	95,2	96,8	100,0
	Total	62	98,4	100,0	
Missing		1	1,6		
	Total	63	100,0		
Valid	Con3-	2	3,2	3,2	3,2
	Con3+	61	96,8	96,8	100,0
	Total	63	100,0	100,0	
Valid	Con4-	1	1,6	1,6	1,6
	Con4+	62	98,4	98,4	100,0
	Total	63	100,0	100,0	
Valid	Con5-	12	19,0	19,0	19,0
	Con5+	51	81,0	81,0	100,0
	Total	63	100,0	100,0	
Leyenda	Con1: ¿Por cuál de las siguientes razones estudia usted francés?: por obligación, por placer, para poder estudiar inglés o por conocer otra lengua que podía haber sido cualquiera Con2: Si usted va a una conferencia sobre un tema que le interesa y está siendo dictada en francés, ¿qué haría?: la escucharía con agrado o se marcharía Con3: ¿Le gustaría pasar sus vacaciones en un sitio donde se hable francés?: si o no Con4: Si le dijeran que usted tiene la posibilidad de pasar un mes completo compartiendo solamente con francoparlantes para mejorar sus habilidades en el idioma, usted: ¿aceptaría o rechazaría? Con5: Si hubiese tenido la posibilidad de escoger entre el francés y cualquier otro idioma para completar los requisitos de la carrera que cursa, usted habría elegido: ¿el francés o el otro idioma?				



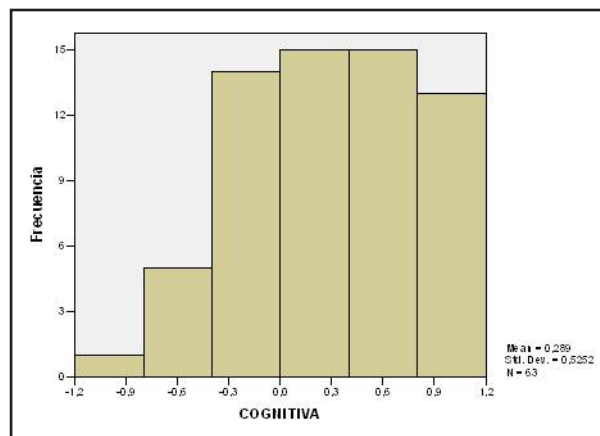
Gráf. 3. Dimensión conductual

Si bien en cada una de las dimensiones prevalecen las actitudes positivas ante las negativas, es necesario destacar que hay una importante diferencia entre el nivel cognitivo y el afectivo y conductual; en estos últimos, el porcentaje de respuestas que expresan una actitud positiva es claramente superior al de las preguntas cognitivas. Esto quiere decir que, aunque los informantes presentan actitudes positivas hacia el francés en un sentido amplio general, a nivel cognitivo el porcentaje de actitudes negativas es alto y por lo tanto se convierte en una referencia muy importante para el análisis final de los datos.

## 5. Índices de actitud hacia el francés

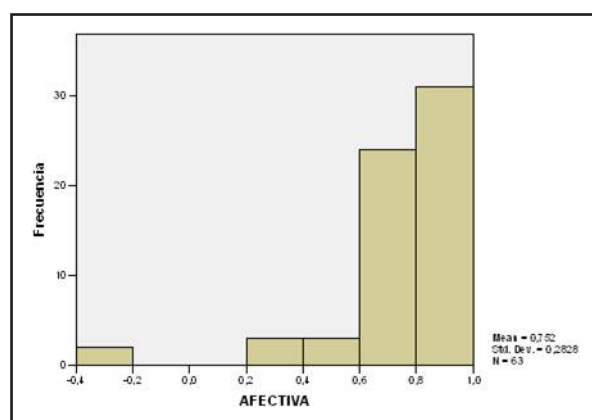
A partir de los valores de recodificación +1, -1 y 0, según si la actitud era positiva, negativa o neutra, se procedió a calcular tres índices de actitud, uno para cada una de las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. Estos índices no son más que el valor promedio de los ítems correspondientes, de modo que el mínimo valor del índice es -1, lo que corresponde a una actitud completamente negativa hacia la lengua, y el valor máximo es 1, que equivale a una plena actitud positiva.

El índice de actitud cognitiva presenta un valor promedio de 0,29 con una desviación estándar de 0,53. La distribución de frecuencia del índice de actitud cognitiva es asimétrica, con un sesgo negativo -0,25, gráfico 4.



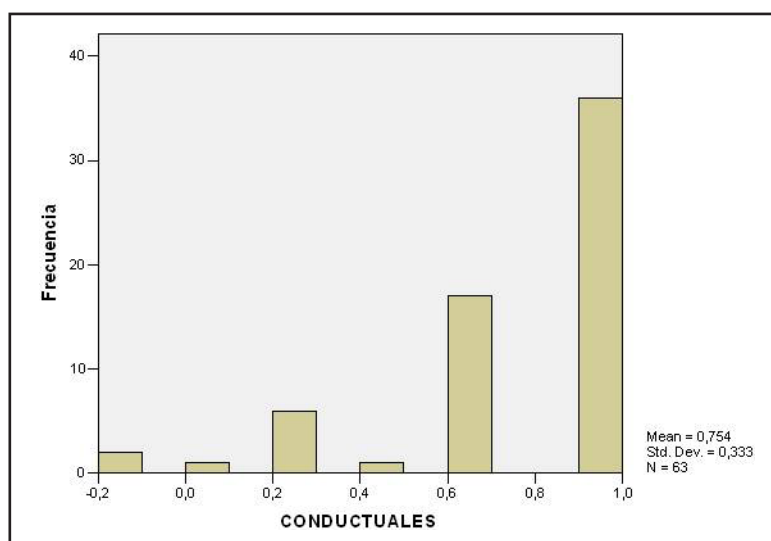
Gráf. 4. Histograma del índice de actitud cognitiva

El índice de actitud afectiva presenta un valor promedio de 0,75 con una desviación estándar de 0,38. La distribución de frecuencia del índice de actitud afectiva es asimétrica, con un sesgo negativo -1,84, gráfico 5.



**Gráf. 5.** Histograma del índice de actitud afectiva

El índice de actitud conductual presenta un valor promedio de 0,75 con una desviación estándar de 0,33. La distribución de frecuencia del índice de actitud conductual es asimétrica, con un sesgo negativo -1,23, gráfico 6.

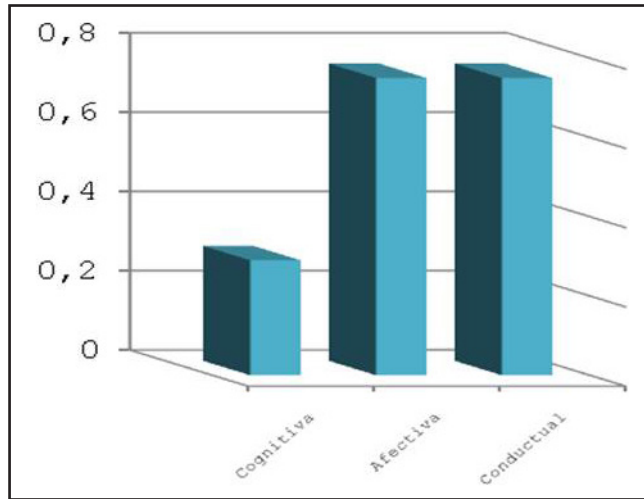


**Gráf. 6.** Histograma del índice de actitud conductual

Estos dos últimos índices se encuentran relacionados, no así el índice de actitud cognitiva que se emplaza en una situación de aislamiento con respecto a los otros dos, como se puede observar en la tabla 4 y en el gráfico 7.

**Tabla 4.** Índice de actitud por dimensiones

Dimensiones	Índice de actitud
Cognitiva	0,29
Afectiva	0,75
Conductual	0,75



**Gráf. 7.** Índice de actitud por dimensiones

Si ahora hacemos un promedio de las tres dimensiones para determinar un índice general de actitud hacia el francés (I.A.), basado en una ecuación simple, en la que

$$I.A. = I.A. \text{cognitiva} + I.A. \text{afectiva} + I.A. \text{conductual} / 3$$

Tendremos que

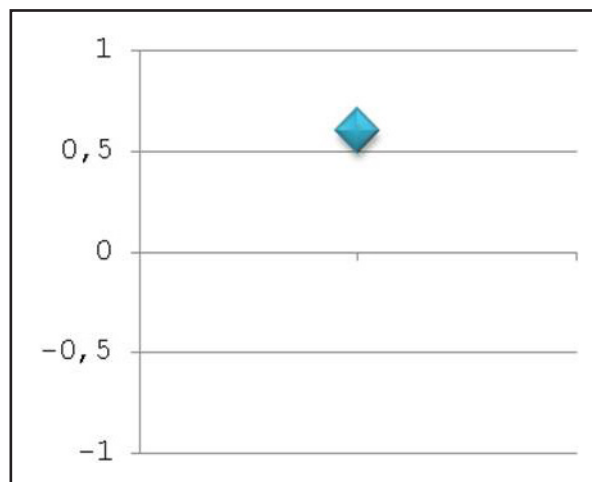
$$I.A. = 0,29 + 0,75 + 0,75 / 3$$

$$I.A. = 1,79 / 3$$

$$I.A. = 0,6$$

Este promedio es una simple media aritmética que presenta ciertas limitaciones generadas por falta de octogonalidad entre las dimensiones de las AL. Esto ocurre porque no se está tratando aquí con una escala lineal, puesto que las dimensiones no son independientes entre ellas. Un promedio mucho más preciso exige de un cálculo más complejo, pero innecesario, ya que el que se presenta es completamente válido como referencia en el ámbito de esta investigación.

En una escala, en la que -1 representa máximo rechazo y 1 máxima aceptación, tendremos que situar el índice obtenido en una posición cercana a la aceptación máxima, según se puede apreciar en el gráfico 8.

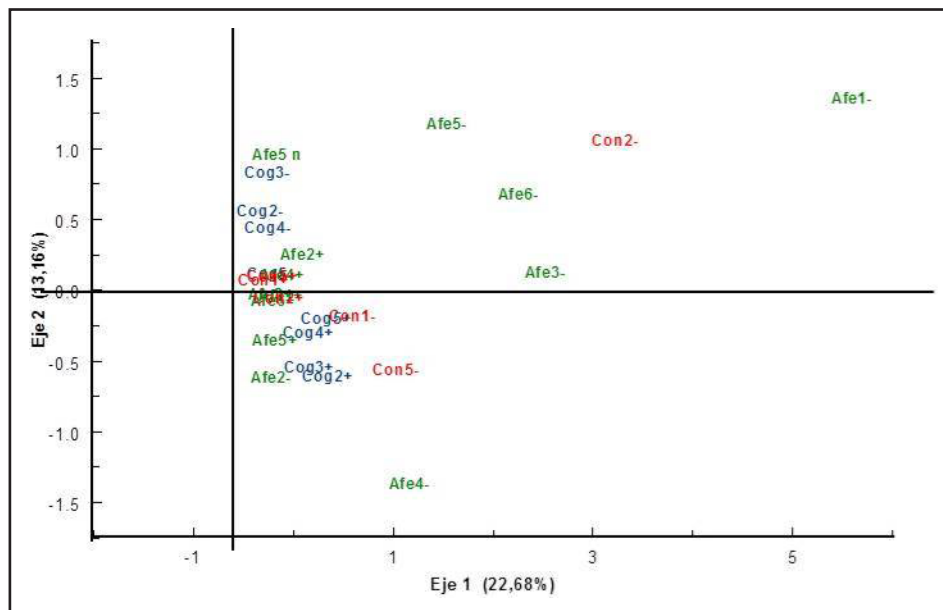


**Gráf. 8.** Índice de actitud hacia el francés (I.A.)

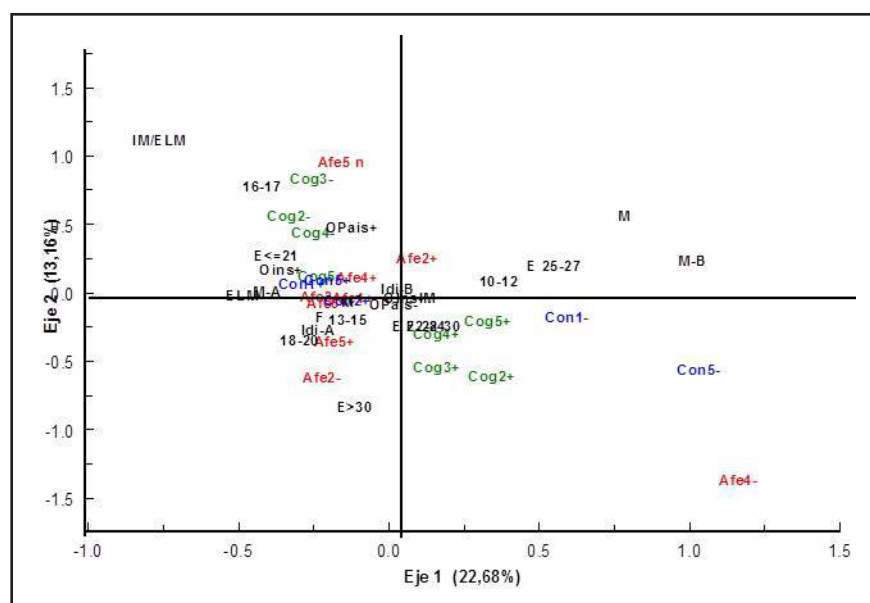
## 6. Análisis de correspondencias múltiples y pruebas de independencia

### 6.1. Análisis multivariante:

Para tratar de establecer la interrelación entre cada una de las variables analizadas en este estudio y las AL manifestadas por los estudiantes, se procedió a realizar un análisis factorial de correspondencias múltiples (AFCM). Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que hay independencia entre las AL y las variables, es decir que las actitudes, en este corpus de informantes, no dependen del sexo, de la edad, de la clase social de los estudiantes; tampoco del promedio obtenido en sus estudios, de la carrera que escogieron para estudiar idiomas, ni de las otras variables contextuales, tal como se puede observar en los gráficos 9 y 10.



Gráf. 9. Análisis multivariante (respuestas)



Gráf. 10. Análisis multivariante (respuestas+variables)

En la interpretación de estas gráficas se debe considerar que, mientras más cercanos al punto 0 se encuentren los elementos representados, mayor independencia reflejan las variables entre ellas. Cuando algún elemento aparece aislado en un punto más lejano, pudiera estar indicando algún tipo de dependencia; ahora bien, como es lógico, la dependencia o independencia de una variable se manifiesta en relación a otra variable y, en el caso de los elementos que aparecen alejados del punto 0 en los gráficos, hay que decir que estos aparecen solos. Para demostrar dependencia tendría que aparecer representado junto a estos elementos la otra variable con la que se relacionarían y de la cual dependenderían.

Esto quiere decir que, en los elementos que aparecen alejados del punto 0, pero solos, no hay dependencia manifiesta; no hay correlación con ninguna otra variable. Su aparición en una posición aislada probablemente se deba al tamaño de la muestra que, en algunos casos, hace que una cantidad pequeña de respuestas aparente ser considerablemente importante, pero cuando se relaciona con el universo de variables, pierde su magnitud inicial. En todo caso, con el fin de anular cualquier duda con respecto a la independencia de las variables, siempre existe la posibilidad de verificar resultados, gracias a las pruebas de homogeneidad o independencia.

### 6.2. Prueba del Chi cuadrado

Con el fin de corroborar los resultados arrojados por el AFCM se decidió someter los datos a una prueba de independencia entre cada una de las preguntas y cada variable mediante el método estadístico del Chi cuadrado, ya que, si bien el AFCM es muy potente, este tiende a mostrar mucho ruido cuando, como en este caso, se trata de muestras muy pequeñas. Con esta prueba se ratificó el primer resultado: existe independencia entre todas las variables de este estudio y las AL de los informantes.

En vista de que la prueba se aplicó buscando un 95% de nivel de confianza, el valor de referencia para determinar la dependencia o independencia entre las variables es  $\alpha=0,05$ . Si el valor hallado en la celda es menor a 0,05, hay algún tipo de relación entre las variables; si éste es mayor, hay independencia. En las tablas de contingencia de esta prueba debe observarse la celda superior derecha del “chi-square test”, donde se puede apreciar que el valor representado está por encima del valor de referencia, lo que se traduce en independencia entre las variables. Aquí, por razones prácticas, sólo se incluye, como ejemplo la tabla 5.

**Tabla 5.** Tabla de contingencia entre la variable “promedio” y la pregunta cognitiva 1.

		Cog 1		Total
		Cog j-	Cog j+	
<b>Promedio</b>	10-12	3	20	23
	13-15	0	25	25
	16-17	0	8	8
	18-20	0	6	6
	Rep	0	1	1
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>60</b>	<b>63</b>
<b>Chi Square Test</b>				
		<b>Value</b>	<b>Df</b>	<b>Asymp. Sig. (2-Side)</b>
<b>Pearson Chi Square</b>		5,478(a)	4	,242
<b>Likelihood Ratio</b>		6,310	4	,177
<b>N of Valid Cases</b>		63		

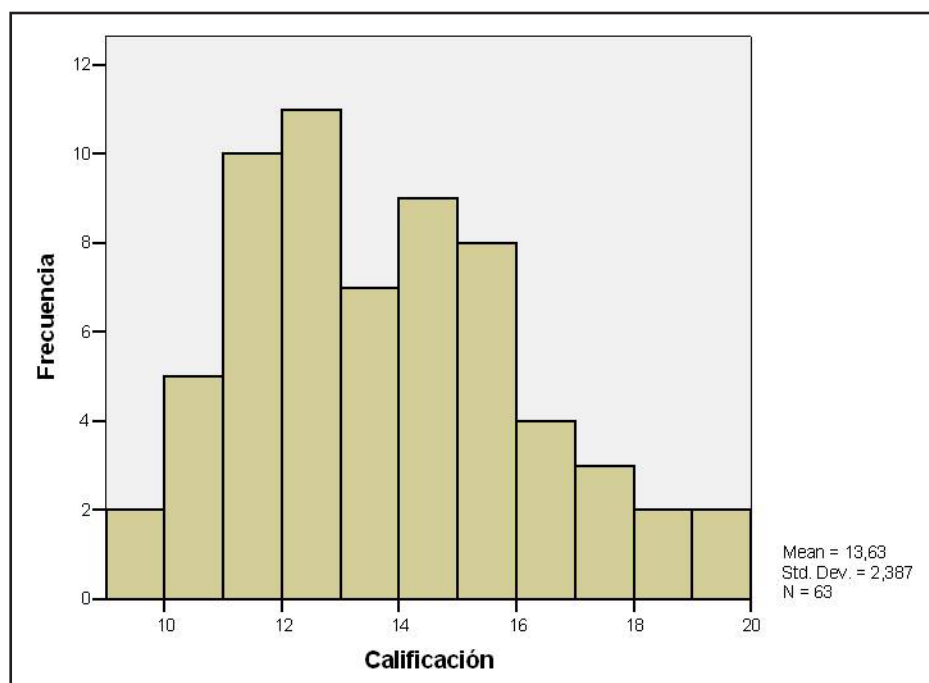
Cog 1\*Promedio Crosstab Count

(a) 6 cells (60,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0,05

## 7. Independencia entre las actitudes lingüísticas por dimensiones y el rendimiento de los estudiantes

En vista de que éste es uno de los objetivos principales de nuestro trabajo, a continuación se describe y analiza el promedio de notas de los informantes correlacionado a través de dos pruebas con los índices antes descritos con el fin de determinar si hay una influencia del promedio sobre las actitudes clasificadas por dimensiones y sobre el índice general.

La calificación promedio de los estudiantes en francés es de 13,63 puntos, con una desviación estándar de 2,39. La distribución de frecuencia de esta variable presenta un sesgo positivo de 0,452, tal como lo muestra el gráfico 11.

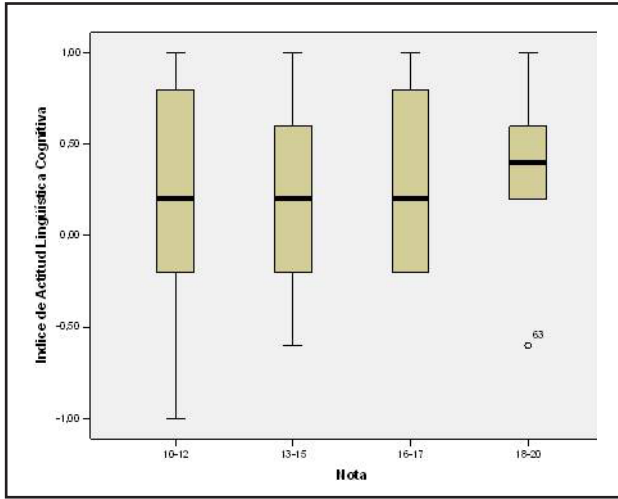


**Gráf. 11.** Histograma de la calificación en francés

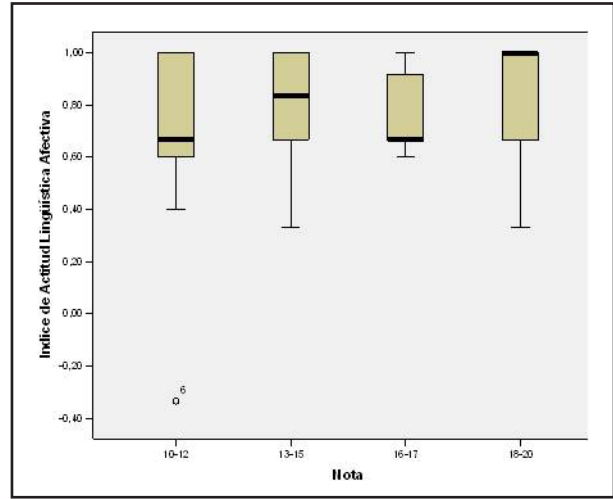
Las pruebas demuestran una vez más que los índices de actitud afectiva y conductual se encuentran correlacionados  $r=0,307$ ;  $p=0,014$ . Sin embargo, no se encontró correlación significativa entre las dimensiones de la actitud hacia el francés y la calificación obtenida por los estudiantes, ni entre el I.A. y la misma variable. En los gráficos de cajas 12, 13, 14 y 15 se puede ver que las medias están parejas y, aunque los de mayor nota efectivamente parecen valorar más positivamente la lengua, la diferencia no es indicadora de nada, puesto que, en general,  $\text{sig} (0,499) > 0,05$ , es decir que, el rendimiento de los estudiantes es independiente del I.A., como se aprecia en las tablas 6 y 7. Todo esto indica lo contrario de lo encontrado por Uribe (2006), y es que al parecer los estudiantes demuestran una actitud positiva hacia la lengua, a pesar de su bajo rendimiento.

**Tabla 6.** Índice de actitud lingüística general por promedios de notas

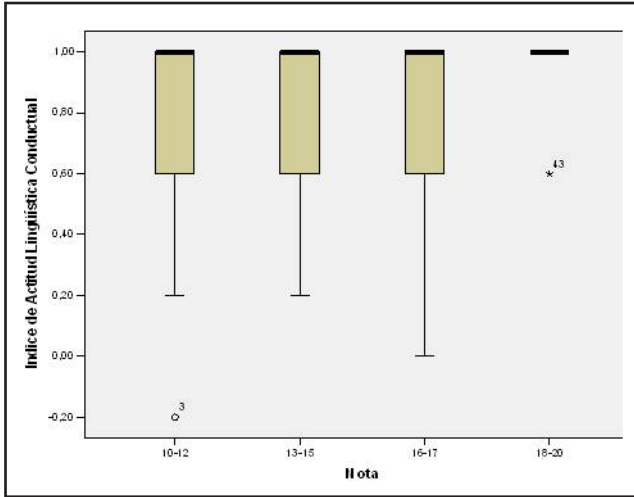
Dependent Variable: Índice de Actitud Lingüística General			
Nota	Mean	Std. Deviation	N
10-12	,5556	,25166	23
13-15	,6031	,18942	25
16-17	,6125	,12977	8
18-20	,7000	,19563	6
<b>Total</b>	<b>,5961</b>	<b>,20920</b>	<b>62</b>



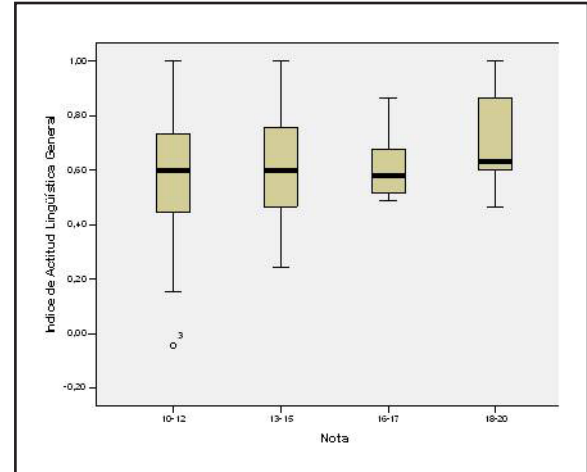
Gráf. 12. Índice de actitud lingüística cognitiva



Gráf. 13. Índice de actitud lingüística afectiva



Gráf. 14. Índice de actitud lingüística conductual



Gráf. 15. Índice de actitud lingüística general

Tabla 7. Prueba de independencia

Dependent Variable: Índice de Actitud Lingüística General					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,106(a)	3	,035	,799	,499
Intercept	16,278	1	16,278	368,271	,000
CatNot	,106	3	,035	,799	,499
Error	2,564	58	,044		
<b>Total</b>	<b>24,697</b>	<b>62</b>			
Corrected Total	2,670	61			

a R Squared = ,040 (Adjusted R Squared = -,010)



## 8. Sobre las preguntas abiertas

Antes de desglosar los resultados de los datos efectivamente emitidos por los informantes, es importante señalar que de las 378 respuestas que se esperaban idealmente para este tipo de preguntas, hay 87 “no respuestas”, lo que representa un 23,01%. En la medida en que se avanza en el análisis de datos de la encuesta, decrece el número de respuestas aportadas, lo que responde probablemente a la fatiga de los informantes. Sin embargo, a pesar de este significativo número de no respuestas, obtuvimos datos relevantes que presentaremos a continuación.

Así, a las preguntas abiertas de la encuesta como ¿por qué?, se presentaron respuestas, según se describe a continuación, en porcentajes relativamente desequilibrados para los seis reglones de recodificación establecidos: razones cognitivas, de edad, lingüísticas, afectivas, académicas o culturales.

Como se observa en las tablas 8, 9, 10, 11 y 12 y en los gráficos 16, 17, 18, 19 y 20, la mayor parte de las respuestas de los informantes se pudieron recodificar como razones objetivas, prácticas o utilitarias. Del total de 251 respuestas, 104 exponían razones académicas que justificaban la escogencia del estudiante; 25 exponían razones lingüísticas; 46, razones cognitivas y 1 respuesta presentaba la edad como la razón expuesta por el informante. Todo esto hace un total de 176 respuestas de este género, es decir, el 70,11% del total de respuestas válidas. Por otro lado, se agruparon las razones relacionadas con la dimensión subjetiva de los informantes y se halló entre ellas 17 respuestas recodificadas como razones culturales y 58 como razones afectivas, lo que hace un total de 75 respuestas que representan el 29.88% del total inicial.

Estos indican que las actitudes positivas de los estudiantes se basan, en general, en una motivación instrumental y en una motivación no integradora Lambert et al (1960), dado que fueron muy pocos los que reflejaron en sus respuestas abiertas francofilia o deseos de incorporar a su ideología personal la cultura vehiculada por la lengua francesa, lo que tal vez explica los problemas de aprehensión y el bajo rendimiento que motivaron esta investigación.

Extrañamente, este resultado entra, hasta cierto punto, en contradicción con los resultados de las actitudes por dimensiones, donde la dimensión cognitiva, que es la que más se asocia a la motivación instrumental, presenta un porcentaje menor de actitudes positivas frente a las dimensiones afectiva y conductual, que están más relacionadas con una motivación integradora.

La razón de esta aparente contradicción es, probablemente, que aunque, a priori, parezca bastante lógico y factible, en los hechos resulta bastante difícil separar cada una de las dimensiones y relacionarlas por separado con cada uno de los tipos de motivación descritos por Lambert (1967), en Bratt y Tucker (2003). Así, si bien la lengua resulta interesante a los estudiantes desde el punto de vista instrumental, a nivel cognitivo ésta puede representar tantas dificultades que despierte en ellos una actitud negativa. Es decir que a los estudiantes les puede parecer muy útil, por ejemplo, aprender el francés para conseguir un buen trabajo o para poder cursar la licenciatura en inglés, pero tienen una actitud negativa hacia el francés a nivel cognitivo porque su sintaxis, morfología o fonética son muy complejas.

Asimismo, una actitud, en apariencia, meramente afectiva o conductual, como por ejemplo, desear que la pareja le hable a uno en francés o decidir escuchar una conferencia dictada en esta lengua, puede venir

**Tabla 8.** Razón 1 (por la que el francés le parece fácil/difícil)

		Frecuency	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Cognitiv	46	73,0	97,9	97,9
	Edad	1	1,6	2,1	100,0
	<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>74,6</b>	<b>100,0</b>	
Missing	System	16	25,4		
<b>Total</b>		<b>63</b>	<b>100,0</b>		

**Tabla 9.** Razón 2 (por la que el francés le parece adecuado/inadecuado para regañar, discutir o presentar quejas)

		Frecuency	%	Valid Perecent	Cumulative Percent
Valid	Lingüística	25	39,7	64,1	64,1
	Afectiva	14	22,2	35,9	100,0
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>61,9</b>	<b>100,0</b>	
Missing	System	24	38,1		
<b>Total</b>		<b>63</b>	<b>100,0</b>		

**Tabla 10.** Razón 3 (por la que le gustaría/disgustaría que su pareja le hable en francés)

		Frecuency	%	Valid Perecent	Cumulative Percent
Valid	Afectiva	32	50,8	61,5	61,5
	Académica	20	31,7	38,5	100,0
	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>82,5</b>	<b>100,0</b>	
Missing	System	11	17,5		
<b>Total</b>		<b>63</b>	<b>100,0</b>		

**Tabla 11.** Razón 4 (por la que aceptaría/rechazaría pasar un mes sólo con francoparlantes)

		Frecuency	%	Valid Perecent	Cumulative Percent
Valid	Cognitiv	6	9,5	10,7	10,7
	Edad	45	71,4	80,4	91,1
	<b>Cultural</b>	<b>5</b>	<b>7,9</b>	<b>8,9</b>	100,0
	<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>88,9</b>	<b>100,0</b>	
Missing	System	7	11,1		
<b>Total</b>		<b>63</b>	<b>100,0</b>		

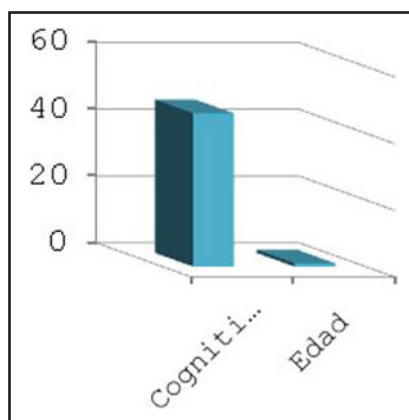
**Tabla 12 .** Razón 5 (por la que le gustaría/disgustaría pasar sus vacaciones en un sitio francófono)

		Frecuency	%	Valid Perecent	Cumulative Percent
Valid	Cognitiv	6	9,5	10,5	10,5
	Edad	39	61,9	68,4	78,9
	<b>Cultural</b>	<b>12</b>	<b>19,0</b>	<b>21,1</b>	100,0
	<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>90,5</b>	<b>100,0</b>	
Missing	System	6	9,5		
<b>Total</b>		<b>63</b>	<b>100,0</b>		

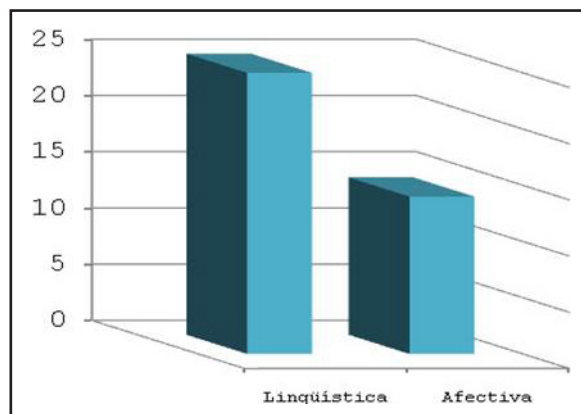
argumentada con una razón netamente objetiva y académica como, por ejemplo, la necesidad de poner en práctica a través de estos gestos lo aprendido en clases para mejorar las habilidades en la lengua que se aprende.

## Discusión y conclusiones

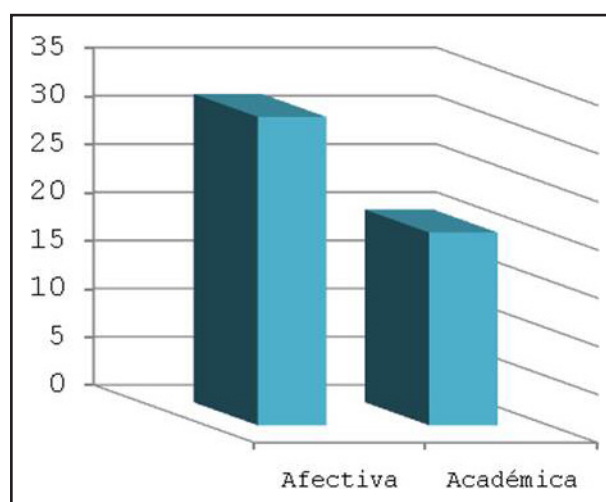
Probablemente el grado de influencia de las actitudes en el aprendizaje de lenguas dependa del tipo de actitud de base de los estudiantes. Lambert (1967), en Bratt y Tucker (2003), nos muestra una diferencia entre lo que él mismo llama actitud “integrativa” y actitud “instrumental”. La primera tiene lugar en el caso en



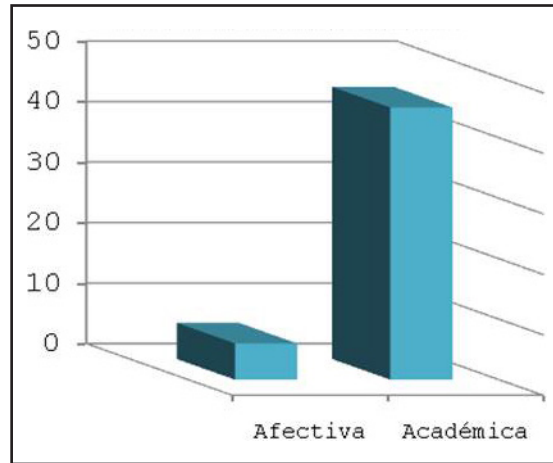
**Gráf. 16.** Razón 1 (por la que el francés le parece fácil/difícil)



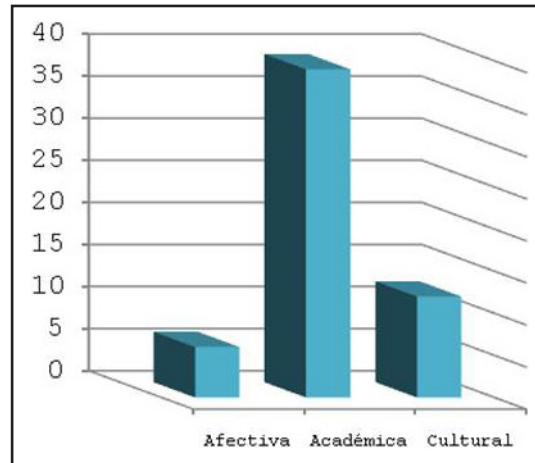
**Gráf. 17.** Razón 2 (por la que el francés le parece adecuado/inadecuado para regañar, discutir o presentar quejas)



**Gráf. 18.** Razón 3 (por la que le gustaría/disgustaría que su pareja le hable en francés)



**Gráf. 19.** Razón 4 (por la que aceptaría/rechazaría pasar un mes sólo con francoparlantes)



**Gráf. 20.** Razón 5 (por la que le gustaría/disgustaría pasar sus vacaciones en un sitio francófono)

que los hablantes tienen el deseo de acceder a una lengua para conocer y establecer relaciones cercanas con los hablantes de la misma; la segunda tiene lugar cuando se aprende la lengua por razones meramente utilitarias. Ambos tipos de actitud pueden ser tanto favorables como desfavorables. Tanto Lambert (1967), en Bratt y Tucker (2003) como Macnamara, en Shuy y Fasold (1973), consideran que el primer tipo de actitudes llevaría más fácilmente al éxito en la adquisición de la lengua extranjera, no así el segundo tipo, que limitaría a los estudiantes a responder a alguna especie de presión u obligación (lo que probablemente ocurre en nuestras Escuelas de Idiomas y Educación, con respecto al francés). A este respecto, Álvarez, (2007), al enumerar las consecuencias de las actitudes de los hablantes, citando a Baker (1992), afirma que “La gente aprende más rápidamente una lengua si tiene actitudes favorables hacia el grupo que la habla, sobre todo si la segunda lengua es vista como un medio de integración y no sólo como un instrumento” (p. 65).

También es importante recordar que en las encuestas no siempre coincide lo que la gente dice y lo que hace y que por ello, valdría la pena explorar en un próximo trabajo combinaciones de encuestas con otros métodos que permitan ampliar el espectro de los datos. En las preguntas que llamamos conductuales, por ejemplo, un informante puede decir que se quedaría escuchando una conferencia dictada en francés, pero una respuesta más segura y objetiva sólo podría venir dada por la observación de la conducta en sí misma.

Se podría hacer un seguimiento donde se pueda constatar en hechos y no sólo en palabras, la veracidad de los datos. Esto porque la relación que existe entre las evaluaciones y las actitudes no puede tratarse como una estricta cadena causal. Un trabajo más profundo ayudaría igualmente a revelar si las respuestas de los informantes surgen de una reacción auténtica o si vienen dictadas por los prejuicios propios del medio en el que se desenvuelven.

Del mismo modo, puesto que las encuestas fueron aplicadas en un momento preciso, es posible que los datos obtenidos correspondan a las evaluaciones de los estudiantes, mas no a sus actitudes. Para medir sus AL tal vez haga falta hacer una observación por un largo período de tiempo. Tomando en cuenta que las actitudes son flexibles y cambiantes, hay que añadir también, por ejemplo, que alguien puede tener una actitud positiva y a pesar de ello fracasar, haciendo que ésta se transforme en negativa o viceversa y aun teniendo una actitud negativa, podría algún estudiante lograr cierto éxito y con ello su actitud adquiriría un sesgo positivo. Un estudio de este tipo presenta limitaciones a este respecto, pues sólo mide las actitudes de un momento particular de la vida de los informantes. Estas limitaciones pudieran ser superadas haciendo un seguimiento que permita registrar la evolución de las AL en un período de tiempo más amplio, lo que enriquecería aún más los resultados.

Por otro lado, se halló que los informantes manifiestan, en general, una actitud positiva hacia la lengua francesa. Sin embargo, pudimos constatar que no existe relación proporcional entre sus AL y su rendimiento. Al igual que lo hizo Pousada (1991) en su estudio titulado *“Relación de amor y odio: el inglés entre los estudiantes de la UPR”*; en el presente trabajo encontramos que existe un gran contraste entre la actitud favorable de los estudiantes hacia el francés (cuyo índice es de 0,6) y la deficiencia en su preparación formal, al menos según lo que refleja el promedio de sus notas (13,53).

Ahora bien, a pesar del hallazgo, no podemos hablar de contradicción puesto que, por ejemplo, muchas personas tienen una actitud positiva ante la paz y no por ello se comprometen con organizaciones o acciones a favor de ella. Lo mismo puede pasar con las lenguas, según Bogaards (1991), para quien, en un sentido general, la actitud tiene un papel importante, pero influye sólo parcialmente en los comportamientos. Así, en el aprendizaje de una lengua, que es un proceso altamente complejo, las AL influyen, pero no determinan totalmente los resultados. En todo caso, este hecho se puede explicar desde el punto de vista de la motivación instrumental e integradora Lambert et al (1960).

Desde la triple perspectiva de las dimensiones de las AL, se llegó a la conclusión de que, a pesar de que en sus tres aspectos prevalece una actitud positiva sobre la negativa, a nivel afectivo y conductual hay actitudes más positivas que a nivel cognitivo, evidencia de una motivación integradora de los estudiantes frente al francés. Sin embargo, el complemento de esta información, arrojado por los datos recogidos en las preguntas abiertas de la encuesta, demuestra que en cada una de las dimensiones, las actitudes positivas se deben casi sistemáticamente a una razón de ser objetiva. Es decir que la valoración positiva que hacen los informantes de la lengua francesa, según los datos recogidos, responde a razones prácticas, utilitarias y académicas, siendo, por lo tanto, razones instrumentales y no integradoras las que motivan el aprendizaje en este contexto.

La explicación de que el índice de actitud sea mayor en las dimensiones afectivas y conductuales y menor en la dimensión cognitiva se halla probablemente en el hecho de que un sentimiento o una conducta determinados con respecto a una lengua (dimensiones afectiva y conductual) pueden ser más fácilmente positivos que la visión que se tenga de la complejidad de una lengua en sus macro y micro estructuras (dimensión cognitiva). Esto no determina, sin embargo, el tipo de motivación que se tenga frente a esta lengua. Se trata aquí de dos aspectos diferentes. En suma, la motivación instrumental que demuestran tener los informantes de este estudio y las consecuencias que acarrea este tipo de motivación son las que explican que las actitudes, aunque positivas en principio, generen la ambigüedad mencionada en cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes.

Finalmente, en lo que concierne a las posibles correspondencias entre las diversas variables de nuestro estudio, hemos de decir que, a pesar de que otros autores como Janés (2006) han encontrado relaciones

de reciprocidad entre variables, por ejemplo, de rendimiento y actitudes, según las cuales los alumnos con mejor nota tienen actitudes más favorables, en el presente estudio no se encontró ninguna relación de este tipo. Se concluye así, según el análisis estadístico realizado, que las AL de los estudiantes son independientes de las variables sociolingüísticas consideradas. De ellas, destacamos por su importancia para este estudio, el rendimiento estudiantil que, insistimos, en general es bastante bajo y entra en contraste con una actitud, en general también, muy positiva. Cabe preguntarse cuál sería el rendimiento de estos estudiantes si tuvieran una actitud negativa.

A nivel de los aportes que este trabajo puede proporcionar, sobre todo al campo de la DLE, hay que hacer énfasis, como lo hacen Gómez et al (2003), en la necesidad de una intervención en el ámbito escolar sobre las AL de los estudiantes hacia las lenguas, recalando la importancia y utilidad de la mediación pedagógica en este aspecto. En este sentido, cabría agregar que, según Smith, (1971), en Bogaards, (1991:56), las actitudes son aprendidas y pueden ser enseñadas, ningún estudiante nace con actitudes positivas o negativas hacia las lenguas. Lo mismo ocurre con la motivación que subyace a estas actitudes. Si bien en este trabajo no encontramos una relación marcada entre actitudes y rendimiento, pudimos llegar a la conclusión de que la motivación de los informantes de este estudio es instrumental y no integradora, siendo este carácter el que, probablemente, esté jugando un papel importante en los resultados académicos de los estudiantes. Esta hipótesis y la constatación de que otras investigaciones recientes muestran la relevancia de las AL y de la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras, llevan a proponer la promoción de cambios en estos ámbitos, sobre todo tomando en cuenta su flexibilidad. A este respecto, Lasagabaster (2003) indica que “el papel del profesor no se debe limitar a la enseñanza de lengua y a impartir conocimiento, sino que debe fomentar actitudes positivas hacia las diferentes lenguas y variedades a través de la atmósfera adecuada” (p.78).

De este modo, debemos concluir acotando que hay mucho trabajo por hacer en el ámbito de la DLE en relación con las AL, con miras a mejorar la calidad de la adquisición, específicamente del francés como lengua extranjera. Con este trabajo se abren las puertas a investigaciones más profundas y a la organización de proyectos en diversas áreas afines a la lingüística y a la DLE, que nos lleven a este fin. En la Escuela de Idiomas Modernos, por ejemplo, se vislumbran desde ya nuevas líneas de trabajo y de acción contra la motivación meramente instrumental de los estudiantes, y de aprovechamiento y promoción de las actitudes positivas e integradoras.

Quedan así abiertas una serie de preguntas: ¿Cómo cambiar la motivación de los estudiantes en su propio beneficio?, ¿Cuál podría ser la metodología para lograr este cambio, de modo que la influencia de las AL y la motivación de los estudiantes sea positiva y que esto se refleje positivamente también en el rendimiento académico?, ¿Qué influencia tienen los docentes encargados de los cursos en el establecimiento de uno u otro tipo de actitud y motivación en los estudiantes?, ¿Cuáles son los orígenes de estas actitudes? Todos estos temas pueden ser una extensión de este trabajo. El análisis de estos resultados para su aplicación en la práctica docente, dedicando un espacio del tiempo académico al moldeado de las actitudes y motivación de los estudiantes, es un objetivo que puede perfectamente llevarse a cabo en paralelo con el trabajo de enseñanza/adquisición en sí mismo. ©

---

**Tepey Sarai Matos Aldana.** Licenciada en Idiomas Modernos, Componente Docente del Vicerrectorado Académico de la ULA, Master 1 en la Universidad Stendhal - Grenoble 3, Magister Scientiae en Lingüística en la ULA y actualmente candidata a doctora en la Universidad de Toulouse 2. Profesora Agregada, adscrita al Departamento de Francés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

---

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Muro, Alexandra (2007) Textos sociolingüísticos. Mérida – Venezuela: Editorial venezolana, Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de los Andes.
- Baker, Colin (1992) Attitudes and Language. Bristol–Inglaterra: Multilingual matters.
- Bogaards, Paul (1991) Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris-Francia: Hatier/Didier.
- Bosetti Carnevali, Belkis (2007) El programa Fray Juan Ramos de Lora: un modelo de inclusión. Valoración del rendimiento académico de la primera y segunda cohortes. [Trabajo presentado como credencial de mérito para ascender a la categoría de profesor titular] Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Boyer, Henry, Butzbach, Michèle y Pendanx, Michèle (1990) Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris-Francia: CLE Internacional.
- Bratt Paulston, Christine y Tucker, Richard (ed.) (2003) Sociolinguistics: The Essential Readings. USA: Wiley.
- Gómez, Luis Fernando, Osorio, Luz Mariela y Álvarez, Adriana (2003) Actitudes y códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar: un resumen de investigación interdisciplinar. Antioquia-Colombia: Circulo de lingüística aplicada a la comunicación 14. Recuperado el 27 de noviembre de 2014. Disponible en <http://www.ucm.es/info/circulo/no14/gomez.htm>
- González Martínez, Juan (2008) Metodologías para el estudio de las actitudes lingüísticas. Recuperado el 13 de diciembre de 2014. Disponible en <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/act/20.pdf> En Olza Moreno, Inés Casado Velarde, Manuel y González Ruiz, Ramón (ed.) Actas del XXXVII simposio internacional de la Sociedad Española de Lingüística SEL. Universidad de Navarra-España : Servicio de publicaciones de la universidad. Recuperado el 13 de diciembre de 2014. Disponible en <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- Gudykunst, William (ed.) (2001) Communication yearbook 25. Kentucky-USA : Taylor & Francis.
- Hernández-Campoy, Juan Manuel (2004) El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. Tonos Digital 8 (29-56): Universidad de Murcia-España. Recuperado el 03 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/22788362/El-fenomeno-de-las-actitudes-y-su-medicion-en-sociolingüistica>.
- Janés Carulla, Judit (2006) Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20 (2:117-132) Zaragoza-España. Recuperado el 25 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411341008>
- Lambert, Wallace, Hodgson, R, Gardner, Robert y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. Journal of abnormal and social psychology 60 (1: 44-51). Recuperado el 05 de mayo de 2014. Disponible en : <http://dx.doi.org/10.1037/h0044430>
- Lasagabaster, David (2003) Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida-España: Editorial Milenio.
- López Morales, Humberto (1989). Sociolingüística. Madrid-España: Gredos.
- Moreno Fernández, Francisco (1998) Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona-España: Ariel.
- Pousada, Alicia (1991) Relación de amor y odio: el inglés entre los estudiantes de la UPR [Ponencia presentada en conferencia titulada: En busca del perfil lingüístico del estudiantado universitario: Un enfoque teórico-práctico]. Departamento de Inglés, Humanidades. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Recuperado el 23 de agosto de 2014. Disponible en : <http://home.earthlink.net/~apousada/id18.html>
- Shuy, Roger y Fasold, Ralph (ed.) (1973) Language attitudes: current trends and prospects. Washington-USA: Georgetown University Press.
- Uribe Hernández, Clara Cecilia (2006) La lengua francesa como opción en los estudios de licenciatura: actitudes de alumnos universitarios. Estudios de lingüística aplicada, 24 (43:125-142). Distrito Federal-México.