

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

MONOGRAFÍA

***LAS REPRESENTACIONES MENTALES EN TORNO A LA
ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE UNA LENGUA
EXTRANJERA***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

CARLOS RAFAEL GUTIÉRREZ DE LA VEGA

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL
MARIANA MARTÍNEZ ARÉCHIGA

MARZO DE 2008

INDICE

INTRODUCCIÓN-----	3
1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS EN TORNO A LAS REPRESENTACIONES MENTALES-----	5
1.1. Perspectiva cognitiva analógica-----	6
1.2. Perspectiva estructuralista-----	8
1.3. Perspectiva cognitivo-social-----	10
1.4. Manifestación de las representaciones-----	12
1.5. Definición de los estereotipos-----	14
1.6. Prejuicio y estereotipo-----	17
1.7. El papel de la imaginaria mental en la pedagogía del aprendizaje-----	20
2. LAS REPRESENTACIONES MENTALES EN TORNO A LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS-----	26
2.1. Concepto de representaciones mentales-----	27
2.2. Origen, elementos y campos de las representaciones mentales-----	28
2.3. Tipos de investigaciones para explorar las representaciones-----	31
mentales	
2.4. Relación de las representaciones mentales con la formación del estudiante -----	36
2.5. Representaciones metalingüísticas ordinarias y enseñanza-aprendizaje de lenguas (gramáticas pedagógicas) -----	40
3. CONCLUSIONES -----	46
Anexo: Cuestionario: ¿Qué piensan los alumnos de la enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera? -----	49
BIBLIOGRAFIA -----	52

INTRODUCCION

El presente trabajo constituye una monografía fundamentada en la revisión documental de textos teóricos referentes al tema: *las representaciones mentales en torno a la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera*

En un primer tiempo, se abordarán algunas consideraciones teóricas respecto a las representaciones mentales, y en un segundo tiempo, la influencia que tienen en torno a la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, incluido el idioma francés.

El propósito del mismo, es dar a conocer las diferentes perspectivas teóricas de las representaciones mentales, su proceso de construcción y la significación que tienen en la comprensión del entorno, así como su influencia, no sólo en la pedagogía del aprendizaje, sino también en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Ciertamente el interés en este bagaje de conocimientos nos llevará a tomar conciencia de nuestras representaciones y, por lo tanto, conocerlas para ver con más claridad cómo nos conducimos en nuestra práctica docente y reconocer aquellas áreas en las que es preciso capacitarnos o cambiar. Por ejemplo, respecto al rol del profesor, creemos que el docente es el actor principal en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque así lo concebimos en el marco de la educación tradicional centrada en la enseñanza, es decir en el trabajo docente, lo cual soslaya las facultades del alumno para hacerse responsable de su proceso de aprendizaje. Si queremos cambiar nuestra actitud al respecto, es preciso evolucionar las representaciones que tenemos (el profesor tiene el control de la clase: enseña, explica, corrige, evalúa e incluso sanciona si no se siguen sus lineamientos) y adaptarnos a los nuevos enfoques metodológicos centrados en el aprendiente, en otras palabras, a que aprenda a aprender. En donde como docentes no tengamos el control sino facilitemos y propiciemos el aprendizaje.

En este contexto, también es necesario desarrollar la habilidad y la cautela para descubrir las representaciones de nuestros alumnos de tal suerte que podamos orientarlos hacia el conocimiento de ellos mismos como aprendientes, en términos de sus estilos de aprendizaje, preferencias, objetivos y representaciones. Es decir, coadyuvar a que el estudiante desarrolle su capacidad de aprendizaje, a tomar conciencia, objetivar y eventualmente evolucionar las representaciones que el moviliza durante el aprendizaje. Así, en el dominio del aprendizaje de las lenguas es frecuente encontrar representaciones tales como: “sería necesario aprender una lengua extranjera como se aprende una lengua materna” o “una lengua extranjera se aprende mejor cuando se es niño”. Estas son, entre otras, representaciones que van a influir en los criterios de decisión que el estudiante va a utilizar.

En la primera parte, se analizará la perspectiva cognitiva analógica, la perspectiva estructuralista y la perspectiva cognitivo social; se abordará la manifestación de las representaciones haciendo alusión al proceso de construcción de las mismas; así como la opinión o concepción simplificada de algo o alguien (estereotipo) y la diferencia entre las opiniones o juicios que se tiene de las cosas sin tener de ellas cabal conocimiento (prejuicios) y los estereotipos.

En la segunda parte, se analizará y se reflexionará acerca de las representaciones mentales en torno a la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se partirá del concepto de representaciones mentales, del origen, elementos y campos de las representaciones mentales. A continuación, se examinará el tipo de investigaciones para explorar las representaciones mentales. Después se estudiará la relación de las representaciones mentales con la formación del estudiante y finalmente, las representaciones metalingüísticas ordinarias relacionadas con la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, incluida la lengua francesa.

Para concluir, se reflexionará sobre la importancia que tienen las representaciones, en el marco de la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras, particularmente el francés

1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS EN TORNO A LAS REPRESENTACIONES MENTALES

Se comprende como representaciones mentales aquella forma concreta o abstracta de preconcebir algo real en su ausencia. Dichas representaciones están organizadas en estructuras que admiten darle sentido a lo que nos rodea.

No obstante, no se pueden construir representaciones únicas y solitarias. Éstas se construyen partiendo de un entorno representacional acotado por la actuación cognitiva, estructurada por un conjunto de interacciones aprendidas del orden de la realidad, que las costumbres culturales de cada grupo social ha desarrollado y que en consecuencia son históricas y dependerán, asimismo, de lo que privilegie el entorno en el que el individuo se desarrolle¹.

Por otra parte, las representaciones de los conceptos se forman en atributos de tipo inmaterial, que se constituyen por medio de las experiencias directas, de procesos hipotéticos y de verificación, y se manifiestan de manera simbólica².

Es por eso que es preciso entender los procesos de construcción de las representaciones.

Al respecto, cabe señalar que los individuos construyen representaciones mentales acerca de lo que los rodea, de sí mismos, de la sociedad y de la naturaleza en la cual se desarrollan como sujetos. Dichas representaciones se organizan en conceptos estructurados, procedimentales y actitudinales para comprender el interior y el exterior de su entorno, con la finalidad de dominarlo, intervenir en él, controlarlo y transformarlo. Es este ordenamiento el que permite cualquier clase de experiencia, como una de las formas de obrar intencionalmente³.

¹ ARBELÁEZ, Martha. “**Las representaciones mentales**”. En: **Ciencias Humanas**. No. 29, Sep. 2001, pp. 87

² AUSUBEL Y COLS. **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Editorial Trillas. México. 1996. Cit. En: *ibidem*.p.87

³ GALLEGO BAILLO Rómulo. **Discurso constructivista de las tecnologías**. Editorial libros libres S.A. Santafé de Bogotá. 1995. p. 120-127. Cit. En: *ibidem*.p.88

Las representaciones no tienen una sola forma de ser planteadas y como otros procesos en psicología cognitiva son descritas desde diversas perspectivas teóricas: la cognitiva, la social y finalmente desde una perspectiva integradora, que no sólo reconoce el carácter cognitivo de su construcción sino también del contexto social en que se desarrolla.

1.1 Perspectiva cognitiva analógica.

El núcleo teórico de esta perspectiva está en la distinción entre lo que es el contenido y el formato de las representaciones. El contenido hace alusión a los aspectos semánticos o referenciales de la información y el formato explica el código simbólico que cubre dicha información. Este enfoque asume un lenguaje que admite analizar el formato de las representaciones (proposiciones, imágenes) y su sintaxis (relaciones que se establecen entre ellas)⁴.

Lo más importante es el formato de las representaciones, limitándose a una cuestión de simbolización. Ya cifrada la información, este conjunto de símbolos tendrán un significado en relación con el mundo materialmente construido. Estamos hablando de representaciones internas de la realidad externa, comprendidas así, la mente es un reflejo de la naturaleza y por ende, las representaciones son un reflejo de la lógica del mundo exterior.

A partir de estos supuestos sobre el manejo de símbolos inmateriales y su relación con la realidad material, no es posible entender cómo los individuos construyen representaciones diferentes acerca de un mismo hecho, ni qué significado tienen las interacciones que establece socialmente. Según Lakoff⁵ no existe una relación uno a uno entre el símbolo y su referente, puesto que el mismo referente podría asociarse a símbolos diferentes de una situación a otra.

⁴ DE VEGA, Manuel. **Introducción a la psicología cognitiva**. Alianza Editorial. Madrid. 1984. Cit. En: ARBALÁEZ, Martha. "Las representaciones mentales". En: **Ciencias Humanas**. No. 29, Sep. 2001.p.87

⁵ RODRIGO, MARÍA JOSÉ Y COLS, Lakoff. En: **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Editorial visor. Madrid 1993. Cit. En: *ibidem*.p.88

Con base en lo anterior y tomando en consideración el entorno, se aborda la formación de las representaciones desde dos planos⁶: en un plano primario las representaciones se construyen en una conexión íntima y de gran fiabilidad con el mundo representado, por eso lo que define la representación primaria es la realidad percibida.

Ya construidas las representaciones por medio del acercamiento con lo representado, pueden constituirse las representaciones secundarias, puesto que las representaciones del mundo también representan lo que podría ser. Así, una imagen o circunstancia puede adquirir diversas interpretaciones. De esta forma, las representaciones secundarias son a voluntad separadas de la realidad y conforman la base de la capacidad para considerar el pasado, el posible futuro además de lo inexistente.

Es preciso que haya representaciones primarias para que se den las representaciones secundarias y las metarrepresentaciones (la representación que el individuo tiene del mundo representado) y con base en dichas representaciones, construir modelos que expliquen la realidad y con los cuales se pueden proyectar fases diferentes de la misma. La mente representa lo que el suceso es en realidad, lo que fue, lo que podría ser, todo ello simultáneamente. En consecuencia, se tienen diferentes modelos mentales. Sin embargo, para organizar una acción sencilla es necesario representar al mismo tiempo la circunstancia actual y la deseada. Así, este modelo cumple una función de razonamiento teórico, preconcebir un suceso, aunque no sea un suceso real.

⁶ PERNER. Comprender la mente representacional. Ediciones Paidós. España 1994. *idem*.

1.2 Perspectiva estructuralista.

Respecto al proceso de construcción, la psicología cognitiva a partir de la perspectiva estructuralista de Piaget, alude a las representaciones como la capacidad nueva que da la oportunidad de usar significantes, en otras palabras, signos o palabras que están relacionados o se oponen en vez de los objetos a los que se refieren, diferenciados de los significados, es decir, toda aquella meta, situación o suceso designado por el significante⁷.

Desde esta perspectiva, se evoca lo que rebasa el terreno perceptivo y motor⁸, por tanto, hablar de representaciones es hablar de *“reunión de un significador que permite la evocación de un significado procurado por el pensamiento”*⁹. El lenguaje se convierte en un elemento importante de formación y socialización de las representaciones, al tiempo que implica un doble juego de asimilaciones y organizaciones actuales y pasadas, buscando siempre la armonía.

Los individuos al nacer tienen un solo modelo del mundo, después comienzan a construir modelos múltiples para proyectar el estado deseado y las fases necesarias para alcanzar su objetivo, en consecuencia, desarrollan la capacidad de trascender el presente gracias a la representación de hechos pasados. Asimismo, se hacen capaces de eludir la realidad actual mediante la representación de alternativas irreales.

Así se van constituyendo representaciones de los diferentes aspectos de la sociedad en la que el sujeto se desenvuelve, sin embargo, esa representación se construye en un marco social, es el resultado de una actividad mental constructiva con base en elementos fragmentarios que recibe y selecciona de las experiencias vividas, de tal suerte que realiza una tarea, que no es una actividad de asimilación pasiva de copia de la realidad¹⁰.

⁷ *Op. Cit.* “Las representaciones mentales”. En: **Ciencias Humanas**. No. 29, Sep. 2001.p.89

⁸ PIAGET, Jean. **La formación del símbolo del niño**. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá, 1957. p.371. *Idem*.

⁹ *Idem*. P. 371.

¹⁰ PERNER. *Comprender la mente representacional*. Ediciones Paidós. España, 1994. *Idem*.

Las representaciones se expresan bajo formas diversas, a veces complejas. Imágenes que combinan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar los sucesos, a la vez que dan sentido a lo inesperado. Condiciones que sirven para clasificar las situaciones, los hechos y a los sujetos con quienes se tiene relación, teorías que permiten establecer acontecimientos acerca de ellos.

Las representaciones se vuelven una forma de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. Es un proceso mental llevado a cabo por los individuos al interior de los grupos con el objetivo de fijar posición con respecto a situaciones, hechos, objetos y comunicaciones que les atañen.

Desde esta perspectiva las representaciones son el resultado de la actividad realizadora del sujeto y se desprenden, por ende, del propio funcionamiento cognitivo. El proceso fundamental para entender su constitución es el constructivismo, en otras palabras, los individuos construirán unas interpretaciones u otras en torno a la realidad, dependiendo de su configuración mental, la cual a su vez es definida por la etapa evolutiva, al tiempo que el entorno se concibe como un apoyo mínimo de estimulación comparativamente invariable desde un punto de vista cultural¹¹.

Si bien este enfoque consiente el carácter constructivo de las representaciones mentales, ignora que la persona no hace sus preconcepciones de algo real en su ausencia por sí sola, ya que el hecho de formar parte de grupos sociales integra elementos “supraindividuales” en el proceso de construcción de las representaciones.

¹¹ *Idem.*

1.3 Perspectiva cognitivo-social

Desde esta perspectiva, cabe destacar los aportes de la psicología social, particularmente los de Moscovici y Jodelet, que acepta que las representaciones son construidas por cada persona. No obstante, no existe una variedad infinita de representaciones porque los sujetos “reproducen” las representaciones básicas de la sociedad en la que viven de la misma forma que reproducen el lenguaje, las reglas de conducta, entre otros. Al respecto, es posible usar la noción de “anclaje social de las representaciones” según el cual hay una “red de significación” en torno al núcleo central de la representación”.¹²

En este contexto, la actividad social influye de diversas formas: por medio del entorno material en que se sitúan las personas y los grupos; a través de la comunicación establecida entre ellos; desde los contextos de aprehensión cultural, a través de los códigos, valores e ideologías ligados a las posiciones y pertenencias sociales particulares, en este sentido se habla de “representaciones sociales”.¹³

En tanto que sistema de representación social, la “red de significación” tiene asimismo una función de injerencia entre los sujetos pertenecientes a un grupo humano dándole significación a su problemática para así convertirse en una guía conductual en medio de un marco social determinado.

El anclaje es una manifestación de elaboración de las relaciones sociales, en la cual la representación acciona como un marco de comportamiento y una herramienta de categorización de los datos definiendo la constitución de modelos que sirven para darle orden a la realidad y las relaciones sociales¹⁴

¹² JODELET, Denise. “*La representación social: fenómenos, concepto y teoría*”. En: MOSCOVICI, Serge. **Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales**. Paidós, Buenos aires, 1986.

¹³ MOSCOVICI, Sergei. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1984.

¹⁴ GAGLIARDI, Richard. “*Utilización de las representaciones de los alumnos en la educación*”. En: **Congreso Mundial Vasco. Congreso de Educación**. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria – Gasteiz. 1988. P 93-107.

Moscovici¹⁵ señala que la información de la experiencia común no es únicamente interpretada, sino transformada por el individuo, es decir, generando esquemas de conversión de las percepciones, de los conceptos y de las imágenes en función de darle sentido al objeto de representación.

Es así que el concepto de representación es una innovación respecto a los otros modelos psicológicos, puesto que liga los procesos simbólicos con los comportamientos.

En resumen, las representaciones sociales, desde un enfoque sociológico, aluden al problema de la relación entre conocimiento y sociedad. En este marco, las representaciones son comprendidas como tipos de conocimiento para interpretar la realidad, también una extensión existente entre la persona y la estructura social.

En lo que concierne a una postura integradora¹⁶, Rodrigo Rodríguez y Marrero¹⁷ apunta que las representaciones no son sólo construidas individualmente, sino socialmente, pues el sujeto no construye su representación en solitario, ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino a partir de las relaciones con los miembros de su cultura, en otras palabras, las representaciones están fuertemente orientadas por las experiencias culturales¹⁸ que la persona lleva a cabo en su grupo y que se dan en un marco de relación y de comunicación interpersonal (formatos)¹⁹, que van más allá de la dinámica interna de la construcción personal. El individuo es un constructor activo del conocimiento pero que demanda un contexto experiencial e interpersonal

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ ya que la psicología cognitiva da todo el peso explicativo a la construcción individual de las representaciones soslayando el contexto en que éstas se desarrollan y el enfoque social sólo reconoce el anclaje social

¹⁷ RODRIGO, María José. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor. Madrid, 1993. p. 52.

¹⁸ Experiencias directas de conocimiento del objeto, o compartidas con otros en situaciones de la vida cotidiana; experiencias vicarias obtenidas a través de la observación de otros; experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente por medio de lecturas, asistencia a cursos, conversaciones, entre otros. Lo que conlleva a la adquisición de ciertas destrezas y la realización de ciertas prácticas culturales.

¹⁹ Los formatos se definen como las pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que los sujetos se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas.

La construcción de la representación se beneficia de la repetición de modelos de actividades e interacción social que el entorno socio-cultural le brinda²⁰.

Uno de los instrumentos por medio del cual el entorno socio-cultural promueve la construcción de representaciones es el lenguaje, como una herramienta de soporte de los procesos intersubjetivos, de tal suerte que posibilita la comunicación lingüística del niño con el medio. Sin embargo, el lenguaje no es el único instrumento, las experiencias directas son fundamentales para la construcción de las representaciones, sean éstas compartidas o no con los otros o bien las experiencias obtenidas a través de la observación del comportamiento de los demás.

Resumiendo, los seres humanos elaboran representaciones de su entorno, construyendo su propia síntesis de representaciones ligadas a las demandas situacionales y a los objetivos personales, en un marco de experiencias determinadas por la cultura.

1.4 Manifestación de las representaciones.

Los procesos de construcción de las representaciones conducen a la conclusión de que para manifestarlas y entenderlas es preciso partir de dos fundamentos, el lenguaje y las experiencias sociales. Por medio del lenguaje el individuo expresa sus interpretaciones del entorno, de sus comprensiones e incluso de sus expectativas; estas interpretaciones han sido construidas en marcos específicos, en experiencias socialmente validadas, en medio de las cuales se encuentra viviendo y de las que es un aprendiz constante. Por lo anteriormente mencionado, es necesario investigar las experiencias mismas en las cuales el individuo actúa y encuentra una significación.

No obstante, esta relación no es lineal y simple ya que entre el pensamiento y la experiencia hay cierto grado de indefinición influenciada por la urgencia misma de

²⁰ VIGOTSKY, Lev. **Pensamiento y lenguaje**. La Pleyade. Buenos Aires.

la experiencia. Los pensamientos se organizan como esquemas de conocimiento que abarcan tanto el ámbito de las creencias, como aquellos elementos aprendidos en la formación académica y en la experiencia misma, siendo ésta última la que afianza dichos esquemas o su transformación.²¹

Los sujetos que no conocen sus propias representaciones actúan guiados por experiencias socializadas, que trabajan en última instancia como estereotipos de lo que tiene que hacer, quedando ocultas a su entendimiento y a su sentido crítico las verdaderas justificaciones ideológicas de sus comportamientos. Al respecto, las representaciones tienen un alto grado de estabilidad, de tal suerte que se constituyen como la base más profunda, oculta e influyente del sistema cognitivo del individuo, estructurando una verdadera epistemología personal, que sustenta un conjunto de rutinas y planes mentales.

Sin embargo, estos sustentos quedan ocultos, trabajando como un filtro cognitivo sobre la realidad, lo que permite al individuo tener el control y separar aquellos posibles problemas que puedan presentarse, causándole conflicto. Pero si el conflicto mismo es ineludible, él lo soluciona usando rutinas que en el pasado le han funcionado, y que de cualquier forma se adaptan a los planes mentales esbozados desde sus representaciones.

Por consiguiente, entender las representaciones de una persona implica introducirse en su epistemología personal, en sus creencias, en sus teorías implícitas y en las representaciones sociales del contexto en el cual las ha construido y se ha construido²².

Hacer manifiestas las representaciones conlleva a un cuestionamiento al individuo y asimismo al contexto del cual forma parte, generando de alguna manera variaciones en el sujeto y su entorno, pues no se podría cambiar lo desconocido.

²¹ Estos esquemas de pensamiento, de carácter implícito para los demás e incluso para el mismo sujeto, junto con sus comportamientos, constituyen las representaciones, de tal forma que éste actúa orientado por ellas, pero sin razonarlas.

²² ARBALÁEZ, Martha. "Las representaciones mentales". En: **Ciencias Humanas**. No. 29, Sep. 2001, p. 93.

1.5 Definición de los estereotipos

La problemática intercultural está en el corazón de las políticas educativas y más generalmente de las sociedades contemporáneas. Al respecto, es preciso señalar que una educación intercultural apunta, por una parte, a hacer soportar a los alumnos la inseguridad causada por lo desconocido; por otra parte, dicha educación los llevaría a expandir sus conocimientos sobre la cultura extranjera, sin caer por lo tanto en la trampa del estereotipo, es decir, en una idea simplificada y comúnmente admitida que se tiene acerca de alguien o de algo. Esta es una tarea específica de la didáctica / didactología de las lenguas y de las culturas, ya que la toma de conciencia de la sociedad extranjera, en su realidad actual y en su contexto histórico, se encuentra estrechamente ligada al aprendizaje y a la utilización de la lengua en la comunicación real, fuera del salón de clases²³.

Christian Puren²⁴ señala que hoy en la enseñanza de lenguas extranjeras “se tiene más bien tendencia a insistir sobre la formación para la interculturalidad , sobre los problemas de curiosidad y aceptación del otro, de relatividad ante su propia cultura. Se utilizará por ejemplo publicidades extranjeras que hacen alusión a los símbolos franceses o inversamente publicidades francesas que hacen alusión a los símbolos extranjeros. Se podrá así seleccionar, en las novelas de la lengua que se aprende, pasajes que ponen en escena a extranjeros. Actualmente, el objetivo cultural es mucho más una postura de formación al contacto del extranjero que una postura de información sobre el extranjero”²⁵

En una óptica intercultural, una reflexión sobre los vínculos entre la construcción de conocimientos, tanto de orden lingüístico como cultural, y las representaciones sobre los países y los pueblos de los cuales los alumnos aprenden la lengua, se revela particularmente útil. Investigadores de disciplinas diferentes (antropología,

²³ DE CARLO, Magdalena. **L’Interculturel**. Paris. CLE Internacional. 1998, pp. 44-45

²⁴ Profesor de la Universidad Jean Monnet de Saint-Etienne, Francia. Didactólogo autor de diversos artículos sobre interculturalidad y didáctica .

²⁵ PUREN, Christian. Cit. En: Séance 1: Lundi 18 Octobre 1999. p. 1.
<http://perso.orange.fr./chevrel/plan.html>.

sociología, psicología social y últimamente didáctica de lenguas) se han inclinado sobre la naturaleza de los prejuicios y los estereotipos, para tratar de comprender cómo funcionan al interior de los procesos de construcción del conocimiento y de entender las consecuencias de tal actitud mental en los planos humano y social.

Un estudio sobre los estereotipos interculturales necesita un acuerdo previo sobre los conceptos subyacentes a la idea de cultura.

Fernand Ouellet²⁶ propone algunos ejes de posicionamiento en la formación para lo intercultural que pueden servirnos de guía: cultura y pluralismo; comunicación y barreras culturales; identidad psicosocial y relaciones interculturales. En este último eje destacan los conceptos siguientes: diferencias culturales y gestiones de la identidad; etnocentrismo, racismo y discriminación; estereotipos; comprensión intercultural, burocracia y situaciones minoritarias; aspectos socio-políticos.

El estudio de la interculturalidad es un tema muy amplio, por lo cual para el análisis que nos ocupa, sólo contemplaremos la definición de los estereotipos desde una perspectiva psicosocial y su relación con las representaciones mentales.

Desde un punto de vista psicosocial un estereotipo es un conjunto estructurado de creencias acerca de un grupo social determinado o la atribución de características psicológicas de carácter general a un grupo humano extenso²⁷. Los estereotipos pueden considerarse como representaciones colectivas, impersonales, de carácter anónimo que se transmiten principalmente a través de la familia, de la educación, de los discursos de la vida cotidiana (chistes, refranes, proverbios, etc.), del arte y de los medios de comunicación de masas.

²⁶ OUELLET, Fernand. Cit. En: Séance 1: Lundi 18 Octobre 1999. p. 1.
<http://perso.orange.fr/chevrel/plan.html>.

²⁷ *Idem*

Se distinguen las imágenes que los miembros de diferentes grupos sociales tienen de su propio grupo, es asimismo en el plan individual la imagen de sí o “autoestereotipo” (las raíces de la canción mexicana: los mexicanos somos machos) y las imágenes que los miembros tienen de otros grupos sociales son entonces los “heteroestereotipos” (Los franceses vistos desde otra parte: las representaciones o estereotipos que los estudiantes mexicanos tienen de Francia; los extranjeros vistos por los franceses, en la literatura, los medios...).

Podemos considerar que un estereotipo (por ejemplo, “los franceses no se bañan”) no refleja sino que crea una realidad no sólo lingüística sino también social previamente inexistente, ya que un estereotipo es el resultado de tres procesos²⁸:

1. La categorización: la segmentación del todo social en partes: “los franceses” y (nos)otros: “los mexicanos”, que producimos-mantenemos este estereotipo.
2. La comparación: la oposición simbólica entre las partes: “mexicano” / “francés”.
3. La atribución de características: la asignación de contenidos “estables” a cada una de las partes. “sí se bañan” / “no se bañan”.

El término estereotipo aparece en ciencias sociales con el desarrollo de la teoría de las opiniones. Lippman en 1922²⁹ utiliza el estereotipo en su libro *“La Opinión Pública”*, para dar cuenta del carácter a la vez condensado y simplificado de las opiniones que tienen curso en nuestra mente. El estereotipo reenvía a las “imágenes en nuestra mente” que se intercalan entre la realidad y la percepción que nosotros tenemos de ella, dicho de otra forma.

Históricamente, el estudio de los estereotipos estaba ligado a la noción de actitud. Ésta designa una disposición psíquica o afectiva hacia una meta (objeto del individuo), por ejemplo: se puede hablar de actitud benévola u hostil con relación a los: extranjeros, negros, asiáticos... El resultado de un acto de benevolencia o de

²⁸ *Ibidem.* pp. 2

²⁹ El concepto psicosocial de estereotipo nació de la modernidad industrial (Walter Lippman): es decir, en una sociedad de masas, en un contexto massmediático y publicitario.

hostilidad puede traducirse por uno o varios comportamientos. Pero la actitud es anterior al comportamiento.

1.6 Prejuicio y estereotipo.

Otra distinción es definida entre el prejuicio y el estereotipo. En el examen conceptual, el prejuicio parece confundirse con la actitud; el estereotipo se deriva de la actitud y la manifiesta. Por ejemplo, a propósito del estereotipo del hombre negro: el prejuicio es el odio y el desprecio por él, el estereotipo consecuente es: el negro es sucio, perezoso, agresivo, incapaz, peligroso...

El estereotipo resulta entonces de un proceso complejo que conviene explicitar y aprehender. Se puede considerar que los estereotipos se desarrollan en tres niveles³⁰:

1. Un nivel conceptual en donde se apropia una visión simplificada por principio de economía cognitiva o por cuidado de coherencia interna; el estereotipo responde ante todo a un principio de economía. Ofrece una interpretación completa y constituida, una especie de “listo a pensar” semántico. Provee un recorte conceptual y participa de ese hecho para la construcción del sentido por efecto de categorización. Por ejemplo: los fanáticos ingleses son los “hooligans” y esto explica los disturbios repetidos que se producen en los estadios y de los cuales la prensa toma nota. El estereotipo constituye una herramienta primordial para nuestra “lectura del mundo”. No existen en efecto dos maneras idénticas de ver el mundo y de hablar de él; para algunos París será la ciudad romántica por excelencia, para otros se trata de una ciudad contaminada y llena de tráfico.
2. Un nivel identitario que consiste en abrirse o a cerrarse a la cultura del otro en función del interés o la indiferencia que se le tenga.
3. Un nivel afectivo ligado a la aprobación o al rechazo de valores diferentes.

³⁰ Séance 1: Lundi 25 Octobre 1999. p. 2. <http://perso.orange.fr./chevrel/plan.html>.

Desde 1933, Katz y Braly habían buscado caracterizar a los grupos étnicos o nacionales por rasgos o adjetivos. Por ejemplo: los negros, los alemanes, los chinos, los turcos... Cada grupo había sido descrito por cierto número de rasgos. Lo que era buscado era la “fotografía”, la descripción que un grupo hacía de otro grupo. Se trata de listas de rasgos y adjetivos acompañados de escalas de evaluación más o menos extensas. Otros autores apreciaban el prejuicio, entonces el estereotipo a través de numerosos tests. Por ejemplo: Borre³¹ (1935) utilizó 5 tests:

- el test de Watson relativo a la imparcialidad
- el test de las palabras preferidas de Seabury
- el test de las palabras cruzadas de Pressey
- el test mental de Morgan
- el inventario de higiene mental de Woodworth House

Maisonneuve (en 1957, después en 1978) por medio de un doble enfoque por cuestionarios y entrevistas, dirigió el retrato “*del hombre simpático y del hombre antipático*”. Los retratos y las caracterizaciones verbales estereotipados fueron recogidos de acuerdo a una población extensa. La preocupación central de los investigadores, en esa perspectiva, era afinar la descripción que un grupo hace de otro.

No obstante, algunos investigadores se han interesado en la evolución de las percepciones entre grupos. Shrieke (en 1936) hace un estudio sobre la evolución de la percepción de los chinos establecidos en California entre 1850 y 1890. El autor mostró que esa percepción variaba en función de la coyuntura económica de la época.

Por otra parte, investigadores que se sitúan en un marco genético demostraron que los estereotipos étnicos se adquieren muy temprano en la infancia: Cómo aparece la imagen étnica en el curso del desarrollo en el niño; cómo se desarrollan las actitudes y los prejuicios étnicos en el niño. Así, Klinenberg³² hace observar

³¹ Borre entiende así describir de manea objetiva el prejuicio

³² Cit. en: Séance 1: Lundi 25 Octobre 1999. p. 2. <http://perso.orange.fr./chevrel/plan.html>

que a los 3 años el niño es capaz de desarrollar una conciencia de sí que es inseparable de la conciencia del otro.

A los 2 años, el niño puede tener prejuicios sobre la base de pertenencia de grupo y especialmente de su raza. Taylor en 1966 estudia hasta que punto los niños integran los estereotipos negativos que son comúnmente transmitidos a propósito de la raza negra.

Los estudios antes mencionados³³ basados en una descripción minuciosa de los contenidos perceptivos no tienen el cuidado de interrogarse sobre los fundamentos de las percepciones expresadas. Ahora bien, es útil ver cómo se forman nuestras percepciones. Observemos los trabajos recientes de observación cognitiva orientados a conceptualizar los estereotipos considerados como producto de un funcionamiento normal.

JP. Leysens define los estereotipos como *“teorías implícitas de la personalidad que comparten el conjunto de los miembros de un grupo con respecto al conjunto de otro grupo o del suyo propio”*³⁴.

Los estereotipos pueden así ser contemplados como ligados a un proceso de categorización, en otras palabras, una clasificación o recorte simplificado del entorno en términos de categorías. La categorización es entonces un proceso de estructuración del entorno que tiene por efecto mayor una doble acentuación:

- Los objetos afectados por una misma categoría se convierten en lo que los hace más parecidos entre ellos.
- Al mismo tiempo, todos esos elementos se vuelven más diferentes de otras categorías³⁵.

Este modelo da cuenta del funcionamiento de los estereotipos tanto sociales como étnicos.

³³ *Idem*

³⁴ LEYSENS, JP. **Sommes tous des psychologues?** Ed. Mardaga Bruxelles, 1983. Cit. en : Séance 1: Lundi 25 Octobre 1999. p. 2. <http://perso.orange.fr./chevrel/plan.html>.

³⁵ *Ibidem*

Se puede decir que las actitudes con respecto a otros grupos, las imágenes de esos grupos son los productos de las relaciones entre grupos y no su causa.

En conclusión, la categorización, las teorías implícitas de la personalidad y las representaciones sociales implican procesos cognitivos que permiten comprender cómo el individuo organiza su entorno. Esos tres elementos dan cuenta de la forma en que las relaciones sociales moldean los comportamientos y la evaluación de los individuos que participan en esas relaciones.

1.7 El papel de la imaginaria mental en la pedagogía del aprendizaje³⁶

El marco conceptual teórico de la psicología de los aprendizajes en el niño, la organización de los contenidos escalonados a lo largo del curso escolar, el programa de formación de profesores de las escuelas, el fundamento de los métodos pedagógicos, entre otros, se inspiran directamente de la psicología genética o del desarrollo de Piaget. La teoría de los estadios es por demás la expresión más conocida.

Con base en ese marco, vamos a destacar algunas pistas pedagógicas que favorecen el papel activo de la imaginaria mental para resolver nuestra problemática.

Los datos de la psicología genética general

En la descripción de las diferentes fases de desarrollo nos cruzamos permanentemente con el papel dinámico de la imaginaria mental, incluso si la denominación más contemporánea habla de “evocación”, de “representación mental”, de “representación semántica”, no nos ocuparemos aquí de afinar las distinciones.

³⁶ DUFOUR, Jean-Marc. **Accompagnement d'un élève non francophone. Langue, culture et images mentales.** 2001. http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primo/primo-art_lancolim.htm#contenu. 13-08-2006. p. 37 – 44.

Durante los dos primeros años de desarrollo (fase sensorio-motor que incluye la fase de los reflejos o montajes hereditarios asimiladores, la fase de las costumbres modificadoras y de las primeras percepciones organizadas y la fase de la inteligencia sensorio motora propiamente dicha), si el discurso evoca solamente poco de la imaginaria mental, ésta está de hecho presente desde las primeras adquisiciones.³⁷

El polo asimilador de todo proceso de aprendizaje implica que el bebé y enseguida el niño tenga presente en la mente lo que ya ha adquirido para poder compararlo con lo que está abordando en la situación presente. La reducción al equivalente supone una comparación, incluso si ésta es rudimentaria e inconsciente, entre lo ya conocido y lo nuevo. Se puede pensar que los primeros hábitos (y los siguientes además) pueden darse gracias a una categorización primitiva que tiene en su mente un paradigma, un prototipo.

Esos prototipos o representaciones mentales pueden ser imágenes de objetos o imágenes de esquemas de acciones (para chupar, para arrojar, para jalar...)

Cuando a los siete meses aparecen los primeros esquemas “inteligentes”, se puede pensar que para perseguir una meta el niño mantiene en permanencia la representación mental de esa meta. Meta que es una acción mental representada.

A partir del segundo año (fase de inteligencia intuitiva) entramos en un reino absoluto de las imágenes mentales. Ya sea por medio de la función simbólica o de la función del lenguaje, la actividad cognitiva se amplifica y se hace compleja gracias a la imaginaria mental. El niño dispone a esta edad de soportes concretos de sentido. Sentido que podrá memorizar, comunicar, organizar. Las palabras y los comportamientos simbólicos (gestos, juegos, dibujos) se duplican en sus representaciones mentales. Lo que le permitirá también anticipar imaginando. Ejemplo: “cuando sea grande, seré bombero” el niño debe imaginarse grande y también imaginar lo que es un bombero.

³⁷ *Ibidem.*,p.37

Cierto, sus representaciones mentales son aún demasiado simples para constituir clases lógicas operatorias. Ejemplo: puede imaginar un bombero por su uniforme, pero no podrá representarse correctamente “los hombres del fuego” los “servicios de seguridad”, las “profesiones de riesgo”. La imagen mental para él está aún muy próxima de los íconos. Lo concreto formal permanece enganchado, clavado a lo concreto material.

A partir de los siete años las imágenes mentales van a vaciarse cada vez más de contenidos materiales simples, bajo el empuje de las palabras para convertirse en clases lógicas generales. Las imágenes mentales acumuladas por la experiencia y los conocimientos escolares adquiridos se reagrupan perdiendo sus particularidades y se resumen, se sintetizan bajo una palabra que los designa. Por ejemplo: el agua será hielo, líquido o vapor. Un acomodo ordenado podrá hacerse tanto con varitas de paja como con libros o zanahorias. Pero no hay que olvidar que de los siete a los doce años estamos en el nivel de la fase de las operaciones intelectuales concretas³⁸. Lo que quiere decir que cualquiera que sea el poder de las palabras, para el niño de esta fase, su comprensión correcta no puede hacerse más que por el apoyo de la evocación mental semántica. Comprender a esa edad es imaginar. El paso cognitivo de ese niño es ante todo inductivo: partiendo de lo concreto material se abstrae por la generalización concretizada formalmente por las imágenes mentales prototípicas. Y es constantemente que el pedagogo debe preguntarse si bajo las palabras se esconde la imagen mental de los referentes, y si esa imagen es correcta. Si no habrá que remediarlo.

En cuanto a esta última fase (de las operaciones intelectuales abstractas y formales) la relación con la imagen mental no es tan obligada, en tanto los conocimientos, las experiencias se han acumulado y memorizado, y en tanto las palabras solas permiten su evocación. Por ejemplo, se podría pensar que es suficiente indicar su dirección en palabras, sin tener necesidad de visitarla. 1492, 1810, 1910 son cifras comunicadas en la conversación que son suficientes para transmitir el sentido entre personas “cultas”.

³⁸ *Ibidem.*, p. 38

Los problemas podrían surgir, y con ellos, la necesidad de recurrir a la imaginaria mental, si se encuentran repentinos malentendidos, incomprensiones, en situaciones nuevas o de interlocutores no advertidos.

El papel de la función simbólica en la construcción de las representaciones semánticas.

Retomemos las funciones y la utilización pedagógica de la función simbólica.

En el hombre, la necesidad de servirse de signos para ejercer la función de expresión es insoslayable. De ahí la dotación de una función semiótica propia para crear o adquirir y utilizar los signos portadores del sentido, de expresión, de información y de comunicación.

La naturaleza de esos signos se define según la relación más o menos estrecha que existe entre el significante y el significado. Esto va del significante que es una parte del significado (rastros, indicios) hasta la relación totalmente arbitraria que liga al significante con el significado (el signo lingüístico, propiamente dicho, la palabra). El símbolo tiene un estatus intermediario. Tiene una semejanza, una asociación con el significado según una unión más o menos explícita, consciente o inconsciente³⁹. Las formas de la función simbólica son las imitaciones, los gestos, la expresión corporal, los juegos simbólicos. Existe una función simbólica cada vez que el individuo quiere significar de otra forma que con las palabras comúnmente utilizadas.

Esta voluntad implica una proyección sobre la realidad significativa de su propia visión de las cosas, de su representación de la realidad.

Las ideologías, las religiones, las artes están llenos de simbolismo, que busca transmitir otra visión del mundo. Por los símbolos empleados cada individuo muestra lo que ha comprendido, cómo lo ha comprendido, cómo se le presenta.

³⁹ En los juegos del niño: piedritas simbolizan chícharos (forma); un bastoncito simboliza una pistola (forma y toma en mano); un palo de escoba simboliza un caballo, una espada una bandera...

En particular, el niño jugando a simular, se construye un mundo de representaciones mentales. La pobreza de léxico de su lenguaje lo motiva a emplear los símbolos. Por medio de los gestos, los dibujos, los juegos, él dice y se dice.

Igualmente cuando un adulto siente que las palabras son insuficientes, hace gestos, dibuja un esquema, produce ruidos de imitación, etc.

Entre los roles que juega la función simbólica al lado de la función del lenguaje, retenemos sobre todo el de construir representaciones mentales que van a servir de soporte a la evocación semántica. Cuando un niño juega al doctor a partir de lo que ha visto, vivido, se construye una representación mental de la profesión de médico, por supuesto a su nivel. Por consiguiente, la palabra “doctor” va evocar una significación (evocación semántica) en la cual lo que habrá anteriormente jugado o dibujado tendrá una parte importante.

Pensamos que la mayor parte del léxico que va adquirir tendrá sentido a partir de esas representaciones mentales que sumergen sus raíces originarias en esas prácticas de la función simbólica. Y constatamos que en el adulto, un gran número de significaciones se enraízan también en este periodo infantil en donde la función simbólica es reina. Lo que explica ciertos bloqueos de las representaciones espontáneas concernientes a la alimentación, la música, los hábitos de vida, fuertemente marcados por su color cultural. Las representaciones mentales así forjadas en la infancia, sumergidas en un baño cultural fuertemente apremiante, desembocan en prototipos de significación llenos de imágenes, algunas veces incluso estereotipos, “clichés”, “imágenes completas”.

Se sabe que lo que ha sido adquirido en la infancia ofrece mucha resistencia a la evolución. No sería que por razones de hábitos y vínculo afectivo. El psicoanálisis toma fuerza de ese fenómeno.

Lo que en el plan de la pedagogía del aprendizaje de la lengua, presenta a la vez ventajas e inconvenientes. Los inconvenientes son esta realidad de bloqueos semánticos de los cuales acabamos de hablar. En la medida en que los niños

forjen su universo de significaciones (evocaciones semánticas) en una cultura real dada (endoculturación) puede haber un desfase en relación al conjunto de significaciones del lenguaje escolar que pertenecen a la cultura construida (aculturación). Este desfase será más grande si el niño aprende a hablar primero una lengua extranjera, en una cultura extranjera.

La escuela deberá entonces esforzarse por medio de los íconos, de lo vivido, de las experiencias, pero también por medio de la función simbólica, a ayudar al niño a construirse las representaciones semánticas. El mismo paso pedagógico puede aplicarse a los “recién llegados” de todas las edades. Lo que se puede hacer en el marco de la enseñanza del francés lengua extranjera o segunda lengua. Por ejemplo: con los estudiantes debutantes (mexicanos) que quieren aprender francés, para dar cuerpo a la significación, para que haya comprensión, se puede utilizar íconos, situaciones reales de comunicación y la función simbólica (gestuales, sketches, dibujos, juego de roles, etc.) con la intención de utilizar todo lo que pueda servir de soporte al sentido.

Los resultados son satisfactorios. Sobre todo si hay multiplicidad de medios empleados para evitar que el estudiante no se ligue demasiado a una sola concretización, lo que produciría estereotipos. Por ejemplo el “comer” a la francesa no se limita a una disposición del material sobre la mesa, sino al menú, a la vida comunitaria, a la posición de los antebrazos; mujer, hombre, niños comen juntos y todos pueden hablar, se ponen los antebrazos sobre la mesa, pero nunca los codos, etc. Así, la construcción de la representación mental del “comer” demanda numerosos elementos de sketches, juegos de roles, hacer-parecer, incluso dibujos. Y es lo que la palabra podrá enseguida evocar.

Pues bien, tanto se ha preconizado los comportamientos para verificar la comprensión de las palabras, para controlar cuál es su evocación semántica, que se invita a los pedagogos (sobre todo a los profesores de francés lengua extranjera) a actuar igual en otro sentido.

El paso por la imaginaria mental es así, una vez más, insoslayable. ¿Es preciso subrayar una vez más el arraigo cultural de esta actividad? Los símbolos, los códigos simbólicos (gestos, dibujos, roles) son específicos a cada cultura. Porque si las temáticas de expresión son en todas partes las mismas (lo que se quiere en los juegos y los dibujos de los niños) en una especie de transculturalidad universal, los modos, o signos portadores de simbolismo son particulares en cada cultura. Así se dice prácticamente “bonjour” por todas partes, pero las palabras y los gestos para decirlo varían de una lengua a otra, de una cultura a otra y eso se aprende.

2. LAS REPRESENTACIONES MENTALES EN TORNO A LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Después de haber hecho un recorrido a través de las diferentes perspectivas teóricas de las representaciones mentales, su proceso de construcción y la significación que éstas tienen en la comprensión del mundo que nos rodea, así como de las definiciones de estereotipo y prejuicio y la distinción existente entre dichos conceptos, para concluir con un análisis sobre el rol de la imaginaria mental en la pedagogía del aprendizaje, en este apartado abordaremos el estudio de las representaciones mentales con la intención de profundizar en el reconocimiento de éstas, cómo trabajarlas y lograr una visión panorámica del tema, con base en la revisión de diferentes textos teóricos al respecto, lo que permitirá abordar los siguientes temas: la definición de las representaciones mentales, los elementos que las conforman, su origen y su relación con la formación del estudiante y con la práctica docente. Asimismo, se presentará un panorama de los tipos de investigaciones que pueden llevarse a cabo en este campo, para finalmente realizar una reflexión sobre la influencia que las representaciones pueden tener sobre la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera.

2.1 Concepto de representaciones mentales

Según Raynal y Riuener⁴⁰ la representación mental es “un sustituto de la realidad, una construcción intelectual momentánea que da sentido a una situación, utilizando los conocimientos almacenados en la memoria o los datos que provienen del entorno”, haciendo referencia al área de la psicología cognitiva, psicología social y pedagogía.

En tanto, para Giordan y de Vecchi⁴¹ el término “representación” puede interpretarse de dos formas: “concepción”, es decir, conjunto de ideas coordinadas o imágenes coherentes que denotan una estructura mental subyacente que sirve como modelo explicativo y “constructo”, que implica un elemento motor que participa en la construcción del conocimiento al tiempo que permite las transformaciones necesarias para abordar estas situaciones.

Finalmente, Berbaum⁴² sustenta que “la representación es una imagen de la realidad que uno construye para poder actuar sobre ella.

No obstante la dificultad para definir el concepto de representaciones, es posible observar que están estrechamente ligadas con el medio personal y social del sujeto.

⁴⁰ RAYNAL, F Y REUNIER, A. **Pédagogie: Dictionnaire des concepts-clés**. Paris : ESF Editeurs. 1998. pp.20-23. Cit. en: GROULT, N, Y MERCAU, V. **Las representaciones mentales : definición y relación con la formación del aprendiente** (Texto elaborado para el módulo 2. Representaciones mentales acerca de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras del Diplomado de formación de asesores) México. 2002, pp. 1

⁴¹ GIORDAN Y VECCHI. **Les origines du savoir**. Neufchâtel : Delachaux. 1987. p.79. Cit. en : *idem*

⁴² BERBAUM, J. **Développer la capacité d'apprendre**. Paris : ESF. Editeurs. Pp.40-42. cit. en : *idem*.

2.2 Origen, elementos y campos de las representaciones mentales⁴³

Ahora aproximémonos a las proposiciones de las corrientes que han ponderado el tema de las representaciones en torno al campo de la enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras en general.

Diversos estudiosos, sobre todo estadounidenses, piensan que es recomendable investigar qué procedimientos llevan a cabo los estudiantes que obtienen buenos resultados en el aprendizaje de lenguas para difundir esa información entre los demás estudiantes. También, dichos investigadores consideran que enseñar nuevas estrategias de aprendizaje a los estudiantes y hacerles tomar conciencia de su estilo de aprendizaje podría tener un efecto positivo en el aprendizaje (Rubin, Wenden, Meara) y, en consecuencia, sugieren programas de entrenamiento del estudiante que consideren esos aspectos.

Otro grupo de investigadores (Holec, Riley y Gremmo), que llevan a cabo sus indagaciones en Francia, piensan que es imperativo que los estudiantes sean responsables del aprendizaje y con ese fin los ayudan a tomar conciencia de sus representaciones mentales⁴⁴ en torno de cómo se aprende una lengua, por medio de sesiones de “consejo” regulares. Así, Holec⁴⁵ refiere un proceso de “déconditionnement” (desacondicionamiento) progresivo que conducirá al estudiante a desprenderse de sus prejuicios, al hablar de ellos: el estudiante entenderá posiblemente que no existe el método ideal, que los profesores no saben todo, que su lengua materna le puede servir y que él mismo tiene la capacidad de responsabilizarse de cómo aprender, es decir, tomar sus propias decisiones al respecto, y con ello facilitar la labor del docente.

⁴³ GROULT, N, Y MERCAU, V. **Las representaciones mentales : definición y relación con la formación del aprendiente** (Texto elaborado para el módulo 2. Representaciones mentales acerca de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras del Diplomado de formación de asesores México. 2002, pp. 2

⁴⁴ Este término es la traducción de “representations” del francés. Por otro lado, en inglés se refieren al término con el nombre de “beliefs” (creencias), palabra que en español tiene una connotación religiosa.

⁴⁵ HOLEC, Henri. **Autonomie el apprentissage des langues étrangères**. Hatier : conseil de l Europe. 1979. p. 23

Para el grupo del CRAPEL (Centre de Recherches et Application Pédagogiques en Langues de Nancy II, Francia), es importante trabajar con los estudiantes acerca de su cultura lingüística, su cultura de aprendizaje y su competencia metodológica. Piensan que estos tres puntos cubren los aspectos del funcionamiento de una lengua, los problemas de metodología y las decisiones que, según el caso, se deben tomar. Ahondar en las propias representaciones parece una tarea muy difícil pero Holec está convencido de su factibilidad, puesto que las representaciones pueden ir cambiando.

Asimismo, cabe mencionar un grupo de profesores-investigadores, como Bárbara Sinclair, de nacionalidad británica, que hacen énfasis en el aspecto metacognitivo del problema. Proponen que es relevante estudiar las representaciones que el estudiante tiene sobre sí mismo como estudiante, sobre su objeto de estudio (la lengua) y sobre el proceso de aprendizaje. Consideran los conceptos: actitud, motivación, expectativas y necesidades, estilo de aprendizaje y contexto preferido de aprendizaje.

No obstante la variedad de enfoques, los investigadores de los diferentes grupos mencionados coinciden en: que es necesario dar al estudiante entrenamiento para reflexionar sobre las representaciones y sobre cómo aprender una lengua; que dicho proceso toma tiempo. Sin una formación acorde, el estudiante perderá tiempo y energía, se verá impedido por ciertas representaciones y terminará por no tener éxito.

Campos de las representaciones mentales

Como hemos visto, las representaciones son el resultado de la experiencia de los estudiantes (vivencias y conocimientos) respecto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Aunque dicha experiencia varía de estudiante en estudiante, para los fines que nos ocupan, descompondremos las representaciones en un número acotado de ámbitos, los cuales son los más comúnmente mencionados:

- el aprendizaje de la lengua extranjera
- la enseñanza de la lengua extranjera
- la lengua
- los hablantes nativos
- el rol del profesor
- el rol del estudiante
- las habilidades lingüísticas
- la concepción del error
- la evaluación
- la situación de aprendizaje (cursos de inmersión, sistema universitario de cursos, etc.)
- el material didáctico
- las actividades de aprendizaje
- la metodología de enseñanza-aprendizaje
- la propia capacidad para aprender

La utilidad de esta descripción radica en que podemos servirnos de ella como una guía en el momento de reflexionar sobre nuestras representaciones; diseñar instrumentos que nos ayuden a detectar las representaciones de nuestros estudiantes.

Por ejemplo, ¿qué piensa un estudiante sobre la lengua meta? (la lengua extranjera que quiere estudiar) ¿Le parece que tiene un sonido agradable o desagradable? ¿Qué opinión tiene de sus hablantes y de su cultura? Como ya hemos mencionado, toda esta enorme riqueza de conocimientos y experiencias sobre los campos son los que en gran parte determinan las actitudes y decisiones de los estudiantes en el proceso de aprender una lengua meta.

2.3 Tipos de investigaciones para explorar las representaciones mentales (en el marco de lo intercultural)

A continuación, se pretende presentar algunos mecanismos que nos sirvan para explorar las representaciones mentales de los estudiantes de una lengua extranjera en el contexto de lo intercultural⁴⁶.

Se pide a los estudiantes producir, en un tiempo breve, en su lengua materna, una lista de cinco palabras espontáneamente asociadas al país o países de los cuales se estudia la lengua (en nuestro caso Francia o algún otro país francófono) y una segunda lista de cinco términos asociados a los habitantes de ese (esos) país(es). Esta etapa de producción individual es seguida de una etapa de síntesis colectiva, la cual es esencial, ya que contiene una dimensión reflexiva. Los resultados de esta síntesis deberán ser guardados; ellos servirán de punto de partida a la evaluación final del curso para medir la evolución de las representaciones iniciales.

Varios tipos de explotación son posibles⁴⁷. Se puede contemplar una explotación temática: se reagrupan los términos según los campos semánticos evocados. He aquí dos explotaciones posibles de los resultados obtenidos: la primera sería establecida a partir de las producciones de los estudiantes de Francés Lengua Extranjera, FLE (en nuestro caso, estudiantes mexicanos), la segunda a partir de las de los estudiantes de lenguas vivas de la enseñanza secundaria francesa (si este fuera el caso).

Primer ejemplo de explotación:

- características físicas de los franceses
- características de las vestimentas

⁴⁶ Ver sección 1.5 *Definición de los estereotipos*.

⁴⁷ **ZARATE Geneviève**, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, CREDIF, Cit. en: RICHER, Jean-Jacques. Université de Bourgogne. CFOAD, material de estudio de la materia *Problemática de la enseñanza del francés lengua extranjera, Antropología Cultural*, 2007.

- características económicas y sociales (ricos / pobres, clase media)
- paisajes y lugares (geográficos y no geográficos: Alpes, Loire, metro, café)
- personajes históricos o contemporáneos (con subdivisión posible: personajes políticos: Louis XIV; mundo de las artes: Claude Monet; de las letras: Víctor Hugo)
- rasgos de la psicología colectiva (violentos, amables)
- objetos característicos (Renault, croissant, Chanel 5)
- símbolos nacionales (el gallo, la cruz de Lorraine, la torre Eiffel)

Segundo ejemplo de explotación:

Lo que concierne a la persona propiamente dicho

- rasgos físicos
- modos de vida (alimentación, vestido, vivienda, desplazamientos, diversiones)
- organización social (relaciones hombres/mujeres; relaciones, conflictos: clase/raza; leyes migratorias; instituciones además de políticas: escuela; funciones)
- modernidad
- tradición (personajes emblemáticos: el rey cuando no es mencionado como jefe de Estado; objetos emblemáticos: bonnet (boina); fiesta: carnaval)
- historia (personajes históricos; épocas; acontecimientos históricos)

Lo que concierne a su medio

- política (acontecimientos contemporáneos, actualidad: elecciones francesas, personajes contemporáneos; caracterización de sistemas políticos; república, reino, monarquía)
- economía (primaria: agricultura; secundaria: técnica; terciaria: servicios; terciaria primitiva: aseo de calzado)

- dominio cultural (lengua; valores morales; religión, valores estéticos; artes, culturas “proliferantes”; medios de comunicación)

Lo que concierne a la actividad que la persona ejerce en su medio

- paisaje construido (urbano: monumentos, arquitectura, mobiliario urbano (color de los taxis, cabinas telefónicas) jardines, parques; nombres de ciudades)
- paisaje natural (rasgos de geografía natural, rasgos físicos del paisaje; clima)

Otros

- connotaciones afectivas hacia el país
- aberraciones, atribuciones erróneas.

Por otro lado, la experiencia nos ha hecho aprender⁴⁸ que lo que puede apasionar, en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera en el medio institucional, no es el sentimiento de su utilidad futura, sino el hecho de entrar en contacto con algo que concierne a la esfera de lo humano, por lo cual sería deseable que nuestros primeros cursos iniciaran con actividades orientadas hacia lo intercultural, por ejemplo cuestionarios (en lengua materna si es necesario) encaminados a los conocimientos, las expectativas, las apreciaciones y representaciones que los estudiantes poseen o se han hecho sobre la lengua y los habitantes de los países en donde ésta es hablada.

Se podría así proponer un cuestionario⁴⁹ orientado hacia lo siguiente:

I. Las imágenes, las representaciones, los estereotipos.

- A. - Francia, es (objetos, ideas, lugares, personas...)
- Ser francés, es (adjetivos, frases...)

⁴⁸ De Carlo, Magdalena. **L'Interculturel**. Paris. CLE Internacional. 1998. pp.108

⁴⁹ Este cuestionario, elaborado con D. Lévy-Mongelli, ha sido propuesto a estudiantes del Liceo (Lycée) italianos debutantes en FLE.

- La lengua francesa, es (adjetivos...)

B. - De Francia, me gusta (objetos, ideas, lugares, personas...)

- De los franceses, me gusta (actitudes, comportamientos, caracteres...)

- De la lengua, me gusta (características, obras...)

C. - De Francia, no me gusta...

- De los franceses, no me gusta...

- De la lengua, no me gusta...

D. – Imagine un slogan referente a Francia.

II. *Nosotros y los otros*

A. Semejanzas entre

- Francia y su país

- Los franceses y sus connacionales

- Los franceses y su lengua (en nuestro caso el español)

B. Diferencias entre

- Francia y su país

- Los franceses y sus connacionales

- Los franceses y su lengua (en nuestro caso el español)

C. Comportamientos

- Los franceses son (máximo cinco adjetivos)

- Nosotros somos (*idem*)

D. Interferencias

- ¿Conoce usted connacionales de origen francés?

- ¿Franceses originarios de su país (en nuestro caso de México)?.
- ¿Palabras francesas utilizadas regularmente en su lengua?
- ¿Palabras en su lengua de origen francés?
- Realizaciones hechas en colaboración entre Francia y su país (tecnológicas, políticas, económicas, artísticas)?

III. *Informaciones, conocimientos*

Podría citar de 1 a 3:

- países francófonos
- escritores franceses
- pintores
- músicos
- cantantes contemporáneos
- modistos
- platos típicos
- pilotos de fórmula 1
- jugadores de futbol
- actores o actrices
- hombres o mujeres políticos
- hombres o mujeres de ciencia

Las informaciones recogidas podrían no solamente ser confrontadas con datos de la realidad para evaluar la diferencia, sino sobretodo ser utilizadas como base para una relectura crítica y para un cuestionamiento sobre las razones de las actitudes de los estudiantes.

Este último trabajo de reflexión podría también llevar a la redacción de una especie de “expediente de conflictos” (a partir del grupo-clase para extenderse hacia los desconocidos, los extranjeros, los inmigrantes) por lo cual cada uno trataría de explicitar cuáles comportamientos del otro presentan algún problema en

la interacción y de encontrar, con la ayuda de todos, las motivaciones tanto de sus comportamientos como de su reacción.

Algunas sugerencias no representan más que unas pistas de trabajo en clase, cuyos puntos fuertes son la toma de conciencia de lo arbitrario y de la relatividad que caracterizan todas nuestras convicciones y nuestros sistemas de referencia, y del desplazamiento (en el sentido de “ponerse en el lugar del otro”) de nuestra subjetividad para alcanzar la subjetividad del otro.

2.4 Relación de las representaciones mentales con la formación del estudiante.

Los análisis producidos⁵⁰ han permitido poner en evidencia que las decisiones tomadas por un estudiante dependen de la representación que se hace de la manera de la cual él debe y de la cual él puede orientar sus actividades de aprendizaje. Esto se pone de manifiesto en los ejemplos siguientes respecto a unos estudiantes de inglés:

El estudiante A, que sigue uno curso, responde a la pregunta: “¿Cómo hacer para mejorar la pronunciación? “: “Para aprender a pronunciar, encuentro muy útil mirar los labios de los anglófonos cuando hablan. Después trato de imitarlos y encuentro que eso me permite progresar. Entonces lo hago lo más posible, viendo la televisión, mirando los labios de mi profesor durante el curso...”

La estudiante B que trabaja en autoformación explica cómo ha realizado un ejercicio: “Para este ejercicio de comprensión se pide leer las preguntas antes de escuchar el documento sonoro, pero yo pienso que eso es hacer trampa, que es demasiado fácil. Por lo tanto, yo no leí, escuché enseguida el cassette...”

⁵⁰ Gremmo y Holec 1986; Gremmo 1997 en: GREMMO, Marie-José. **Aider l'apprenant à mieux apprendre.** En **Autoformation et enseignement supérieur**, sous la direction de Brigitte Albero. Hermes Science Publications, février 2003, pp. 156-159

En los dos casos, el estudiante “desvía” lo que ha sido previsto según la concepción que tiene del aprendizaje. El sujeto A transforma a su profesor anglófono en modelo de pronunciación en un momento en que éste propone una actividad cuyo objetivo es sin duda otro. El sujeto B reorganiza el ejercicio propuesto por su manual según sus propios criterios. Estos dos ejemplos testifican de hecho que el fenómeno de “manipulación” por el estudiante de lo que es proporcionado se produce frecuentemente, ya sea en situación de enseñanza o en situación de autoformación. El estudiante busca necesariamente dar sentido a su actividad de aprendizaje, y el sentido que él da se apoya en las representaciones que tiene de esa actividad.

Ayudar al estudiante a desarrollar su capacidad de aprendizaje, es pues primero ayudarlo a tomar conciencia, objetivar y eventualmente hacer evolucionar las representaciones que él moviliza durante el aprendizaje. Cuando los estudiantes inician un aprendizaje, poseen ya unas representaciones sobre el dominio que abordan, más o menos precisas, más o menos exactas, algunas veces incluso del orden del estereotipo. Así, en el dominio del aprendizaje de las lenguas, es frecuente encontrar representaciones tales como: “el inglés es una lengua sin gramática” o “sería necesario aprender las lenguas extranjeras como se aprende una lengua materna”. Estas son representaciones que van a subtender los criterios de decisión que el estudiante va a utilizar.

Así, el estudiante C comienza el aprendizaje del español en estos términos:

“Yo sé que partí de algo complicado. El español, para un francés es mucho más difícil que el inglés: hay muchos “falsos amigos” de los cuales hay que desconfiar, muchas diferencias en la gramática...”

En la espera de que la lengua que contempla aprender sea difícil, el estudiante C va sin duda a rechazar, más o menos conscientemente, todos los procedimientos que le parezcan demasiado fáciles (por ejemplo las transferencias directas de su lengua materna).

La construcción de un programa exige pues, de parte del aprendiente, el dominio de cierto número de conocimientos y habilidades vinculados particularmente al conocimiento de la naturaleza del proceso de aprendizaje, de las características “disciplinarias” de los aprendizajes buscados, las condiciones técnicas y materiales implicadas: como los ejemplos arriba citados lo indican, tal dominio no es necesariamente de todos los individuos que aprenden. En una estructura de autoformación⁵¹, cada aprendiente debe poder beneficiarse de un aporte pedagógico que le ayude a desarrollar su capacidad de decisión. Así, en las situaciones de enseñanza o de autoformación, las decisiones que conciernen al aprendizaje son tomadas por el estudiante o el aprendiente, quien asume la responsabilidad de ello, pero éstas pueden ser preparadas por el profesor (en el caso de un curso presencial de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante) o el asesor (en el contexto de la autoformación).

El rol del docente o del asesor es aportar una ayuda en respuesta a las proposiciones o cuestionamientos del estudiante o aprendiente, de llevarlo a explicitar sus opciones (las que tomó o las que va tomar) y entonces reflexionar a fin de que sepa definir mejor los términos de las opciones a operar. El profesor o el asesor apoyan al estudiante o aprendiente a darse cuenta que la actividad de aprender es el resultado de decisiones para las cuales intervienen un conjunto de criterios, algunos “técnicos” otros “psicológicos”, otros “disciplinarios” así como otros “materiales”, que entran algunas veces en contradicción los unos con los otros.

La solución que el estudiante o aprendiente retendrá no será más que “la mejor posible” para él. En esto, el profesor o el asesor actúan en reacción a la actividad del estudiante o aprendiente, y no tiene a lo mejor más que un control parcial de los acontecimientos. Su grado de participación depende así de las características

⁵¹ Cabe señalar que en el marco del aprendizaje autónomo, el estudio de las representaciones ha tenido mayor relevancia que en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de un curso presencial.

de cada estudiante o aprendiente, y la coherencia de su trabajo se sitúa en relación con el proceso de aprendizaje de éste último.

Algunos estudios realizados han permitido mostrar que el aporte del profesor o del asesor depende de las prioridades del estudiante o aprendiente. Esto puede variar a la vez cuantitativamente cuando, por ejemplo, las demandas de ayuda disminuyen a la medida que se aprende⁵² y cualitativamente, cuando, por ejemplo, la ayuda aportada a la preparación de la decisión concierne a dominios diferentes según las opiniones de los estudiantes o aprendientes⁵³.

En lo anteriormente analizado podemos destacar una categorización de los dominios de representaciones que juegan un rol en la capacidad de un estudiante a responsabilizarse de su aprendizaje. Asimismo, se ha podido precisar la naturaleza de la cultura de la lengua⁵⁴ y de la cultura del aprendizaje⁵⁵ de los estudiantes de lengua. Igualmente ha sido posible mostrar los vínculos que esas culturas individuales tienen con el pasado educativo de cada individuo y con sus experiencias personales, todo como con las características de la sociedad en la cual el individuo evoluciona.

Respecto a las habilidades metodológicas, en la realización concreta del programa de formación, el estudiante o aprendiente determina a menudo sus opciones metodológicas según las técnicas de trabajo y las modalidades de funcionamiento que él ya ha encontrado le son propicias (en el caso del aprendizaje de una lengua, por ejemplo, muchos estudiantes o aprendientes aprenden de memoria listas de vocabulario que les es útil para comprender tanto documentos escritos como situaciones orales).

⁵² Abé y Gremmo, 1981 en: GREMMO, Marie-José. **Aider l'apprenant à mieux apprendre**. En **Autoformation et enseignement supérieur**, sous la direction de Brigitte Albergo. Hermes Science Publications, février 2003, pp. 156-159

⁵³ Gremmo y Holec, 1986 en: *Idem*.

⁵⁴ El conjunto de conocimientos, valores y prácticas que el individuo posee para definir lo que son las lenguas.

⁵⁵ Conjunto de conocimientos, valores y prácticas que el individuo posee para definir lo que es el aprendizaje.

Así, para poder sacar provecho del conjunto de opciones existentes, el estudiante o aprendiente tiene a menudo necesidad de adquirir conocimientos metodológicos que no posee necesariamente. El papel del profesor o asesor es pues también ayudar al estudiante o aprendiente en este sentido.

La experiencia muestra que su evolución metodológica está fuertemente ligada a la evolución de sus saberes. El profesor o asesor además de indicar los recursos o las técnicas, precisa las razones de su eficacia, a fin de que el estudiante o aprendiente disponga de criterios que le permitirán juzgar las condiciones de utilización. En esto, su papel se distingue del profesor tradicional⁵⁶.

Por ejemplo, en respuesta a una pregunta del tipo: “¿qué es mejor ver una película que se conoce sin subtítulos, o ver una que no se conoce con subtítulos?”, el profesor o asesor da una respuesta del tipo: “escoger una película, conocida o desconocida, con o sin subtítulos, depende ante todo de los objetivos que tengas para trabajar con ella”, precisando los lazos que pueden ser hechos entre los diferentes objetivos de aprendizaje y la utilización de este recurso. En esta respuesta, él aborda aspectos de cultura de la lengua, aspectos de la cultura de aprendizaje y precisiones metodológicas. Ayuda así al estudiante o aprendiente a saber tomar la decisión que corresponde mejor a sus preferencias, deberes, necesidades, etc.

2.5 Representaciones metalingüísticas ordinarias y enseñanza-aprendizaje de lenguas (gramáticas pedagógicas).

Hablar de las descripciones pedagógicas de las lenguas, como ya lo hemos hecho en párrafos anteriores, respecto a las representaciones metalingüísticas demanda algunos esclarecimientos. Esto nos lleva primero a resituar la perspectiva según la cual los comportamientos pedagógicos y las estrategias de enseñanza y de

⁵⁶ En este sentido, cabe señalar que tanto el asesor (en el marco de la autoformación) como el profesor (en el contexto de un curso presencial centrado en el estudiante) pueden influir en el proceso de formación, propiciando el aprender a aprender, a diferencia del profesor tradicional que centra su curso en la enseñanza y en el material de trabajo, entre otras cosas, que soslayan la capacidad del estudiante para responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

aprendizaje son modelados por las creencias que conciernen a las maneras de enseñar y de aprender.

Por ejemplo, algunos estudiantes se sienten incómodos en las actividades de grupo o las fuertemente centradas en interacciones orales improvisadas, porque los procesos de enseñanza son extraños a sus representaciones de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, tales como las que ellos han podido interiorizar en el seno de su propia cultura educativa⁵⁷.

Es en esta óptica que conviene considerar la cuestión de la gramática implícita o explícita: la demanda de explicitación metalingüística o de presentación del objeto-lengua a través de las categorizaciones metalingüísticas es de naturaleza cultural, en la medida que ésta es suscitada, al menos en parte, por la “gramaticalización” de la enseñanza de la primera lengua.

Esta variabilidad de las culturas educativas se observa más precisamente en sus dimensiones comunicacionales, en lo que los estudiantes son susceptibles de apoyarse sobre las representaciones metalingüísticas características de su comunidad de comunicación o inscritas en su primera lengua. Éstas, por ejemplo, se basan en el metaléxico de la primera lengua. Para los locutores nativos del francés, tal léxico está constituido potencialmente por elementos como “mot”, “discours”, “cause”, “s’excuser”, “se plaindre”, “bavardage”...

Las representaciones metalingüísticas pueden fundarse en un léxico “natural” de ese tipo o en un metaléxico naturalizado en el marco de la enseñanza de la lengua materna y de éste a otras lenguas desconocidas adquiridas antes.

En paralelo a este metaléxico en la lengua, debe tomarse en cuenta la existencia de metadiscursos, entendidos como comentarios o análisis de hechos de lengua producidos por no especialistas del estudio de las lengua o del lenguaje. Estas

⁵⁷ “Es el caso de los estudiantes chinos de lenguas, quienes no están acostumbrados a las actividades de juegos de roles para desarrollar la expresión oral, ya que en su sistema educativo la enseñanza se centra en el trabajo del profesor quien generalmente propone una metodología basada en la enseñanza de la gramática”. En: Richer Jean-Jacques. Université de Bourgogne. CFOAD, CD audio Journée de regroupement du 10 décembre 2005

reacciones a lo que se dice, a la manera de la cual esto se dice, a las reacciones que suscita la palabra y a las teorías subyacentes a estas opiniones constituye uno de los dominios de la lingüística llamada “popular”⁵⁸.

Esta “teoría” del repertorio lingüístico y del discurso producida por la comunidad discursiva misma (es decir profesores y alumnos) merece examen, en cuanto es constitutiva de las comunidades discursivas mismas, en tanto que representaciones metalingüísticas compartidas o interpretables según los criterios compartidos. Esas interpretaciones ordinarias de las lenguas y de sus usos conciernen a todos los territorios de las ciencias del lenguaje: de la fonética (representación de variedades regionales o sociales) al discurso (juicios de coherencia o de impropiedad). Estas representaciones son particularmente vivaces en lo que concierne a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas: las lenguas extranjeras serán llamadas “fáciles” o “difíciles” “de pronunciar”, “de aprender”, “de escribir”...Se podría caracterizar una didáctica ordinaria de lenguas, a la cual no se sabe si es legítimo relacionar las convicciones de los profesores o de los estudiantes (en otras palabras, las concepciones que tienen los docentes y los aprendientes de lo que es enseñar y aprender) que son, los unos y los otros, profesionales de la enseñanza-aprendizaje pero no lingüistas, aunque no sean totalmente ajenos a la lingüística, al menos en lo que concierne a los profesores⁵⁹.

Este conjunto de rasgos caracteriza las situaciones educativas (la utilización o reelaboración de conocimientos manualizados al punto de contacto entre enseñanza y aprendizaje, es decir, en el acto concreto de la enseñanza) que no sabrían ser consideradas como un cuadro inerte, en donde tomarían lugar, en condiciones de laboratorio las enseñanzas y los aprendizajes. Las características metalingüísticas de esas situaciones (que se podrían denominar cultura

⁵⁸ El término utilizado por Hoenigswald (1966) descubridor de este territorio es “folk linguistics”.

⁵⁹ BEACCO, Jean-Claude. **Représentations metalinguistiques ordinaires et enseignement de langues.** En *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*. Revista *Le français dans le monde*. CLE International Paris. 2001, pp. 71.

metalingüística) parecen susceptibles a dar nacimiento a representaciones que pueden volverse operacionales e intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje⁶⁰. Se planteará, en particular, la hipótesis de que esas representaciones alimentan las gramáticas pedagógicas⁶¹.

Se acreditará, en ese contexto, a los profesores de una formación lingüística especializada: los profesores, en particular aquellos que son de la misma lengua materna que sus estudiantes, son susceptibles de haber puesto en el punto de las formas de descripción y de explicación de los fenómenos de la lengua meta que no son resultados de las didácticas oficiales, de la gramática pedagógica consensuada de la lengua o de los análisis científicos, porque dichas formas son parte de la cultura metalingüística implícita que pueden compartir con sus estudiantes. Este trabajo especializado no científico de los profesores con respecto a las ciencias del lenguaje, pero *a priori* legítimo en el seno de la didáctica de lenguas, puede concernir a las descripciones propiamente dichas, tales como éstas son propuestas a los estudiantes, a las interlenguas⁶² finales de éstos, a la gestión de las demandas de explicitación gramatical. En otras palabras, la explicación, por parte del profesor, de las reglas gramaticales de la lengua meta, reglas que no coinciden con las reglas propias del alumno (provisionales y en evolución).

Si las observaciones de los profesores (que aparecen en el marco de encuestas o que se transparentan en los manuales y gramáticas “locales”) se revelaran

⁶⁰ *Ibidem.* pp. 72

⁶¹ Se localizará la gramática pedagógica como forma explícita de utilización o de reelaboración de conocimientos manualizados al punto de contacto entre enseñanza y aprendizaje, es decir, en el acto concreto de la enseñanza. Las gramáticas pedagógicas así localizadas son a considerar como siendo, al menos parcialmente, el producto de las representaciones metalingüísticas de orígenes diferentes que se elaboran en el espacio próximo que comparten e invierten, con sus saberes experienciales propios, estudiantes y profesores.

⁶² Selinker utiliza este término por vez primera para describir la gramática interiorizada de una L2 que en cada momento tiene el hablante extranjero que la aprende. Corder habla de *competencia transitoria* y Nemser, de *sistema aproximado*. Estas denominaciones se refieren a unas gramáticas que tienen sus propias reglas (provisionales y en evolución), reglas que no coinciden plenamente con las de la L2. De acuerdo con los postulados de estas teorías, el estudiante atraviesa distintos estadios entre el nivel cero de competencia en la L2 y el que desea alcanzar.

concordantes, estas dificultades previsibles dibujarían una representación de las interlenguas que convendría reportar a las descripciones científicas sistemáticas que están disponibles. Por ejemplo: profesores de francés de hispanohablantes predicen dificultades de sus estudiantes como: “le voiture”, j’espère qu’il vienne”, “je vais à le cinéma”, “le livre de le professeur”... Datos cuantitativamente significativos efectuados a partir de encuestas realizadas a profesores⁶³, a partir de las producciones verbales de estudiantes avanzados (por ejemplo, análisis de producciones en los exámenes de posesión de la lengua), a partir del análisis de los manuales y de las gramáticas en donde son identificables los indicios de tratamiento específicos para esas “fosilizaciones” permitirían sin duda definir las prioridades en los modos de enseñanza relativos a la sistematización formal.

Esas representaciones metalingüísticas forman parte integrante, para nuestro sentido, de las culturas educativas, de las cuales ellas constituyen el aspecto más pertinente para los profesores de lenguas. Una mejor caracterización de las convicciones de los locutores ordinarios de las de “los profesionales”, profesores o estudiantes, de las representaciones inscritas en la lengua o en la cultura comunicacional permitirían sin duda construir una didáctica, como teoría de la práctica articulando todos los saberes solicitados en la enseñanza, que sea a la inversa desventaja anclada en los terrenos específicos, cimiento indispensable para el desarrollo de didácticas no centrípetas ni universalistas, es decir, formas de enseñanza que no estén centradas en el trabajo del docente ni métodos que se diseñen para todo tipo de estudiantes, sin tomar en cuenta su perfil como aprendientes, sus estilos de aprendizaje ni sus representaciones culturales⁶⁴.

En suma, en la didáctica de lenguas, las representaciones tienen relación con nuestras preconcepciones en torno a los diferentes dominios que contribuyen e influyen en la enseñanza o aprendizaje de una lengua. Por ejemplo, como docentes tenemos una opinión sobre nuestra capacidad docente o sobre lo que es

⁶³ *Ibidem.* Pp. 73

⁶⁴ *Ibidem.*

aprender una lengua extranjera, así como sobre el rol tanto del profesor como el de los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, entre otros.

Por consiguiente, para mejorar nuestra práctica docente es preciso reflexionar sobre las representaciones, incluso las nuestras, y cuestionarlas con una actitud crítica que nos conduzca a reconocer aquellos dominios en los que nos es necesario capacitarnos, actualizarnos y asimismo cambiar, si es necesario, nuestro desempeño como docentes. También seremos hábiles y cuidadosos para descubrir las representaciones de nuestros aprendientes y así poder ayudarlos a evolucionarlas con el fin de que tomen conciencia del cómo aprenden y cómo responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

Por último, respecto a lo que implica al enfoque pedagógico, es preciso señalar que en el marco de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, una metodología centrada en los aprendientes necesitará considerar relevantes las representaciones de éstos. Para ello, cabe destacar que es necesario proponer actividades e instrumentos (ver instrumento anexo, p. 50) que permitan descubrir dichas representaciones, con el fin de comprenderlas, y reflexionar sobre cómo pueden ser mejoradas para alcanzar un aprendizaje más significativo, efectivo y eficaz

3. CONCLUSIONES.

La noción de representaciones mentales es muy extensa y de acuerdo a las diferentes perspectivas desde las que se han observado, ha recibido diversos apelativos: representaciones, preconcepciones, creencias, prejuicios, estereotipos, constructos, presuposiciones, actitudes.

Por otro lado, las representaciones han sido investigadas en diferentes campos del conocimiento: la psicología, la sociología o, como en lo que nos ocupa, en la didáctica de las lenguas extranjeras. En este ámbito en particular tiene que ver con nuestras ideas preconcebidas acerca de los diversos aspectos que contribuyen e influyen en la enseñanza o aprendizaje de una lengua extranjera.

Por ejemplo, tengamos conciencia o no de ello, tenemos un punto de vista acerca de nuestra capacidad para enseñar o para aprender una lengua, sobre la lengua meta, sobre algunos aspectos de la cultura y civilización de los hablantes nativos de la lengua meta, sobre lo que es aprender una lengua y sobre el papel que juegan tanto el profesor como los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Indiscutiblemente, esta riqueza de conocimientos y experiencias determinan actitudes y conductas en las instituciones educativas, en los docentes y en los alumnos y, asimismo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, para enriquecer nuestra práctica docente es imperativo, primeramente, reflexionar sobre las representaciones, incluso las propias. Esto conduce a descubrir o hacer manifiestos aspectos de nuestra personalidad y de nuestra forma de hacer las cosas y por ende, a ponerlas en cuestión. Este proceso se da partiendo de un trabajo individual de introspección, reflexión y análisis que después puede ampliarse a la exploración de las representaciones de la institución en donde laboramos y las de los alumnos.

Tras haber expresado la relevancia y la pertinencia del tema, cabe cuestionarnos: ¿Por qué investigar las representaciones de los alumnos?

Ya que no es difícil demostrar que desde un punto de vista científico las representaciones de muchos alumnos son inocentes, confusas e inexactas, puede parecer en primera instancia que hay poca razón en investigarlas.

Está claro que muchos profesores de lengua, lingüistas y pedagogos considerarían probable corregirlas como un aspecto importante de su rol profesional.

De cualquier modo, la experiencia y la investigación muestran que si son ignoradas las representaciones se establecen. Actúan como un filtro a todo ingreso cognitivo suministrando las estructuras fundamentales para la memorización, la clasificación, el procesamiento y la interpretación. Determinan el cómo y el qué del proceso de enseñanza-aprendizaje. Están directamente relacionadas al aprendizaje, a la actitud, a la motivación, al estilo, a las aspiraciones y a los objetivos, a las formas a través de las cuales las decisiones son tomadas y los problemas resueltos, es decir, al aprendizaje en su sentido más amplio.

Las representaciones forman también la base de presuposiciones sobre la cual mucha de la práctica docente es impartida, puesto que dichas presuposiciones son compartidas, en mayor o menor grado, por los profesores, dado que las prácticas de la clase tradicional son necesariamente la expresión de una metodología subyacente, una teoría del cómo el profesor aprende y cómo enseña.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, cabe apuntar que cualquier enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en algún grado centrado en el estudiante, necesitará estar informado y sensibilizado en torno a las representaciones de los alumnos.

¿Qué es lo que piensan y qué es lo que hacen cuando están aprendiendo? ¿Qué es lo que piensan de lo que están aprendiendo?

En términos generales, esto se refiere a la cultura de aprendizaje del individuo y a su cultura de la lengua.

Por cultura del aprendizaje, nos referimos a las representaciones (creencias, actitudes, experiencias valores, etc.) que el individuo utiliza para construir el aprendizaje en varias situaciones y discursos en los cuales se involucra. Es decir, esto puede ser considerado como una “teoría de aprendizaje” personal, que por supuesto tiene repercusiones importantes e inmediatas sobre su conducta de aprendizaje, lo cual es (no obstante una indirecta o rudimentaria moda) un intento para implementar esta teoría. Las representaciones nos proveen las herramientas conceptuales que usamos para configurar nuestra práctica metodológica.

La cultura de la lengua hace alusión a las representaciones del individuo sobre la lengua, su naturaleza, su estructura, sus funciones, etc.

En suma, lo que necesitamos, por lo tanto, es desarrollar actividades e instrumentos que permitan a los investigadores, docentes y alumnos tener acceso a las representaciones, para entenderlas y examinar como pueden ser mejoradas para lograr un aprendizaje más efectivo.

El tipo de trabajo descrito en la segunda parte de esta monografía es un paso tentativo en esa dirección, reflexionar en cómo hemos sido como aprendientes o en algunos otros proyectos bajo este dominio, por ejemplo: cómo se aprende a escribir en lengua extranjera.

Con todo, es necesario apuntar que el objetivo de tal entrenamiento si se es consistente con las actitudes e ideas que han sido expuestas en este documento, no puede ser la corrección de una “falsa conciencia” ideológica, respecto al rol que juega el responsable de dicho entrenamiento, es decir, el profesor, sino más bien de respuesta a cuestionamientos guiados que lleven al alumno a “ver la luz”, prioridad que será dada ayudando a los estudiantes a ganar, en mayor o menor grado, el conocimiento de ellos mismos como aprendientes, en términos de sus estilos de aprendizaje, preferencias, objetivos y representaciones.

(Anexo). Cuestionario: ¿qué piensan los alumnos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?⁶⁵

En los rubros anteriores hemos abordado la importancia, variedad y complejidad de las representaciones mentales, así como algunos ejemplos de metodologías de investigación aplicadas al descubrimiento de éstas, lo cual nos permite formarnos una opinión acerca de los instrumentos y la metodología de trabajo más adecuados o útiles para nuestro fin: la investigación de las representaciones de nuestros estudiantes a través de la aplicación de instrumentos de exploración de las representaciones en el salón de clase, en un taller de manera grupal o de manera individual en el marco de un centro de autoacceso. Para ilustrar el tema de su estudio con respecto a los alumnos, a continuación se presenta un instrumento para la exploración de las representaciones de estudiantes de una lengua extranjera⁶⁶.

El ejercicio consiste en la aplicación del cuestionario a un grupo de entre seis y doce alumnos o de los usuarios de un centro de autoacceso.

Se aconseja no extenderse mucho en dar instrucciones sobre la finalidad del instrumento pues las aclaraciones excesivas predisponen a los alumnos de manera particular. Simplemente coménteles que a usted le interesa conocer algunas de sus opiniones sobre cómo les parece que es mejor estudiar la lengua extranjera. Aclare que no hay una única respuesta válida y que posteriormente usted conversará con ellos sobre sus respuestas y, lógicamente, cumpla con esta promesa a la brevedad posible.

Es importante aclarar que el llenado del cuestionario no puede tomar más de quince minutos. Aplíquelo en los primeros o últimos minutos de la clase o de la sesión de asesoría para que usted lo pueda recoger inmediatamente.

⁶⁵ ⁶⁵ <http://cad.cele.unam.mx/formasesores/modulo2/m2unidad1/m2u1ea2a2.htm>, 18 Nov. 2005

⁶⁶ Concretamente en la primera sección se han tomado algunas ideas de la versión adaptada del cuestionario de Horwitz (1987), Citado en CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris. CLE International. 1998, pp. 162.

¿QUÉ PIENSAN LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA?

I. Escribe una x en la columna correspondiente

(3 equivale al mayor acuerdo y 1 equivale a estar en desacuerdo)

	1	2	3
1. Los niños aprenden las lenguas extranjeras mejor que los adultos			
2. Cuando se aprende una lengua es importante también aprender sobre la cultura de sus hablantes			
3. Es más fácil para una persona que ya conoce una lengua extranjera aprender una tercera lengua			
4. No conviene expresarse en la lengua extranjera hasta no poder hacerlo correctamente			
5. Algunas lenguas son más fáciles que aprender que otras			
6. Lo más importante al aprender una lengua extranjera es aprender el vocabulario			
7. Para hablar una lengua extranjera es imprescindible conocer las reglas gramaticales			

II. Contesta Sí o No a las siguientes preguntas y justifica tu respuesta en cada caso.

1. Para aprender una lengua necesitas tener un maestro que te guíe. Sí / No

2. Para aprender una lengua es necesario seguir un curso con un buen libro.
Sí / No

3. Para aprender una lengua, aunque se tenga algunos conocimientos previos, es preferible empezar a trabajar con materiales de nivel principiante. Sí / No

4. Espero que el maestro me diga exactamente qué hacer. Sí / No

5. Los exámenes me motivan para estudiar más. Sí / No

6. Aprender una lengua es como aprender cualquier otra cosa. Sí / No

7. Es lo mismo aprender a escribir que aprender a hablar. Sí / No

8. El maestro debe corregir siempre. Sí / No

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBELÁEZ, Martha. “**Las representaciones mentales**”. En: **Ciencias Humanas**. No. 29, Sep. 2001, pp. 87-94

AUSBEL Y COLS. **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Editorial Trillas. México. 1996

BEACCO Jean-Claude. **Représentations metalinguistiques ordinaires et enseignement de langues**. En Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones. Revista Le français dans le monde. CLE International. Paris. 2001, pp. 59-73.

BERBAUM, J. **Développer la capacité d'apprendre**. Paris : ESF. Editeurs. Pp.40-42.

CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris. CLE International. 1998, pp. 162.

DE CARLO, Magdalena. **L'Interculturel**. Paris. CLE Internacional. 1998, pp. 107-111.

DE VEGA, Manuel. **Introducción a la psicología cognitiva**. Alianza Editorial. Madrid. 1984

DUFOUR, Jean-Marc. **Accompagnement d'un élève non francophone. Langue, culture et images mentales**. 2001. http://www.ac-nancy-metz.fr/cefisem/primos/primos-art_lancolim.htm#contenu. 13-08-2006.

GAGLIARDI, Richard. “*Utilización de las representaciones de los alumnos en la educación*”. En: **Congreso Mundial Vasco. Congreso de Educación**. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria – Gasteiz. 1988. P 93-107.

GALLEGO BAILLO, Rómulo. **Discurso constructivista de las tecnologías**. Editorial libros libres S.A. Santafé de Bogotá. 1995. p. 120-127.

GIORDAN Y VECCHI. **Les origines du savoir**. Neufchâtel : Delachaux. 1987. p.79.

GREMMO, Marie-José. **Aider l'apprenant à mieux apprendre**. En **Autoformation et enseignement supérieur**, sous la direction de Brigitte Albero. Hermes Science Publications, février 2003, pp. 156-157.

GROULT, N, Y MERCAU, V. **Las representaciones mentales: definición y relación con la formación del aprendiente** (Texto elaborado para el módulo 2. Representaciones mentales acerca de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras del Diplomado de formación de asesores) México. 2002, pp. 1-2

HOLEC, Henri. **Autonomie et apprentissage des langues étrangères**. Hatier : conseil de l'Europe. 1979. p. 23

JODELET, Denise. "*La representación social: fenómenos, concepto y teoría*". En: MOSCOVICI, Serge. **Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales**. Paidós, Buenos Aires, 1986.

MOSCOVICI, Serge. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1984.

PERNER. *Comprender la mente representacional*. Ediciones Paidós. España 1994.

PIAGET, Jean. **La formación del símbolo del niño**. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá, 1957

RAYNAL, F Y REUNIER, A. **Pédagogie: Dictionnaire des concepts-clés**. Paris : ESF Editeurs. 1998. pp.20-23.

RICHER, Jean-Jacques. Université de Bourgogne. CFOAD, CD audio Journée de regroupement du 10 décembre 2005 y material de estudio de la materia *Problemática de la enseñanza del francés lengua extranjera, Antropología Cultural*, 2007.

RODRIGO, MARÍA JOSÉ Y COLS, Lakoff. En: **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Editorial Visor. Madrid 1993. p. 52.

VIGOTSKY, Lev. **Pensamiento y lenguaje**. La Pleyade. Buenos Aires.