



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

LÓPEZ ARMENDÁRIZ, FRANCISCO JAVIER; CORTEZ ROMÁN, NOLVIA ANA
La relación entre comunidades imaginadas e inversión en alumnos multilingües

Zona Próxima, núm. 25, junio-diciembre, 2016, pp. 103-117

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

La relación entre comunidades imaginadas e inversión en alumnos multilingües

*The relationship between
imagined communities and
investment of multilingual
students*

Francisco Javier López Armendáriz
Nolvia Ana Cortez Román

zona próxima

**Revista del Instituto de
Estudios en Educación y
del Instituto de Idiomas
Universidad del Norte**
nº 25, junio diciembre, 2016
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

próxima



SERIE TROPICALIA, 2016
Rafael Barón

FRANCISCO JAVIER LÓPEZ ARMENDÁRIZ
Doctorado en Humanidades, Universidad de Sonora.
Maestro de Asignatura Nivel D, Dpto de Lenguas
Extranjeras, Universidad de Sonora
franlar@lenext.uson.mx

NOLVIA ANA CORTEZ ROMÁN
Doctorado en Adquisición y Enseñanza de Segunda
Lengua. Maestra de Tiempo Completo Titular A, Dpto de
Lenguas Extranjeras, Universidad de Sonora
ncortez@lenext.uson.mx

Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de
Sonora
Calle Dr. Noriega y Galeana s/n Colonia Centenario C.P.
83200. Hermosillo, Sonora, México. Tel. 662 2139331
Fax 662 2139480m

FECHA DE RECEPCIÓN: 30 DE OCTUBRE DE 2015
FECHA DE ACEPTACIÓN: 29 DE NOVIEMBRE DE 2016

<p>Tres aprendices narran sus necesidades y deseos de apropiación lingüística y cultural al estar estudiando múltiples lenguas extranjeras. Mediante entrevistas a profundidad analizadas con una rúbrica de nivel de inversión y análisis temático, se encontró que sus deseos de apropiación cultural o de pertenencia comunitaria de la lengua extranjera obedecían a lo que deseaban ser o se imaginan para un futuro – en otras palabras, sus comunidades imaginadas - que se diferenciaban según la lengua que estaban estudiando. En este artículo se da a conocer que los aprendices multilingües, entre más se ubican en comunidades imaginadas (Anderson, 1991) elevan sus niveles de inversión en las lenguas de estudio.</p> <p>Palabras claves:alumnos multilingües, comunidades imaginadas, identidad, inversión, metodología cualitativa.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>Three multi- language learners describe their needs and desires in light of the foreign languages they were studying. In- depth interviews were carried out and analyzed via thematic analysis and by using a rubric measuring learners' levels of investment. Findings show a relationship between their desire of being part of an imagined community related to the language under study and their future projections of themselves as speakers of the that language. A further finding was that these projections differed according to the language under study. In addition, the results showed that the more multilingual learners appropriate that target language or imagined community (Anderson, 1991), the more they raise their levels of investment in the languages of study</p> <p>Keywords: multilingual learners, imagined communities, identity, investment, qualitative methodology.</p>
---	-----------------------	--

INTRODUCCIÓN

En el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Mexicana Fronteriza¹ donde se llevó a cabo este estudio existe una muestra heterogénea de estudiantes de una o varias lenguas. El incremento de estudiantes en lenguas extranjeras representa para ellos el logro de metas, éxito y oportunidades, y en más de una ocasión, una obligación.

La globalización ha impuesto una serie de saberes necesarios, entre ellos el uso de la lengua para enfrentar el desafío de la competitividad (Carnoy, 1999). Por ende, con el surgimiento de políticas educativas orientadas a una participación internacional destaca un incipiente interés en el multilingüismo - el cual emerge como respuesta a exigencias debido a la economía global, las posibilidades de migraciones y la comunicación inmediata mediante las redes de Internet. De aquí el crecimiento de la oferta de diferentes opciones de enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Mexicana Fronteriza como respuesta al incremento en la demanda. Tan solo en diez años casi triplicó la población de estudiantes inscritos en lenguas adicionales al inglés (ver tabla 1).

Con este crecimiento importante surgen preguntas relacionadas con los aspectos cognitivos y sociales del aprendizaje de una lengua extranjera. El aprendizaje se constituye como el proceso cognitivo de adquirir el binomio de habilidades y el modo en que el alumno procesa, interioriza y guarda el conocimiento (Weinstein & Mayer, 1986). Pero el aprendizaje se circuns-

cribe también a las mismas comunidades de las cuales potencialmente podrán ser miembros los mismos aprendices, en las cuales los alumnos podrán convertirse en personas más adeptas a las prácticas particulares de las comunidades. Es decir, a medida que se va aprendiendo las lenguas, se van forjando identidades en función de agentes tanto sociales como lingüísticos. Desde el momento en que se aprenden varios idiomas se plantea en este estudio: ¿Cuál es la comunidad imaginada de cada idioma que van adquiriendo los aprendices?

COMUNIDADES IMAGINADAS: POSIBILIDAD DE FORJAR NUEVAS IDENTIDADES

De acuerdo con Kanno y Norton (2003), Benedict Anderson introdujo el término "*imagined communities*" o comunidades imaginadas, una noción teórica de suma utilidad al conceptualizar la creación de comunidades en nuestras imaginaciones. Las mismas autoras explican que este concepto fue trasladado al área de la lingüística aplicada, bajo la premisa que el aprender una lengua implica también imaginar ser partícipes en las prácticas culturales propias de una comunidad relacionada con la lengua meta. Sin embargo, el aprendiz no necesariamente forma parte de esa comunidad y la tarea es entonces, construir en sus imaginaciones como serán esas comunidades, para así ir construyendo en sus imaginarios las prácticas lingüísticas y culturales vistas como apropiadas para formar parte de estas comunidades. Como lo señala Dagenais (2003) uno de los objetivos principales de este concepto es el desarrollar la solidaridad y afiliación con los grupos sociolingüísticos.

Sin embargo, hay variabilidad en lo que significa "*comunidades imaginadas*" para cada aprendiz, así como las prácticas vistas como adecuadas para lograr membresía en estas comunidades.

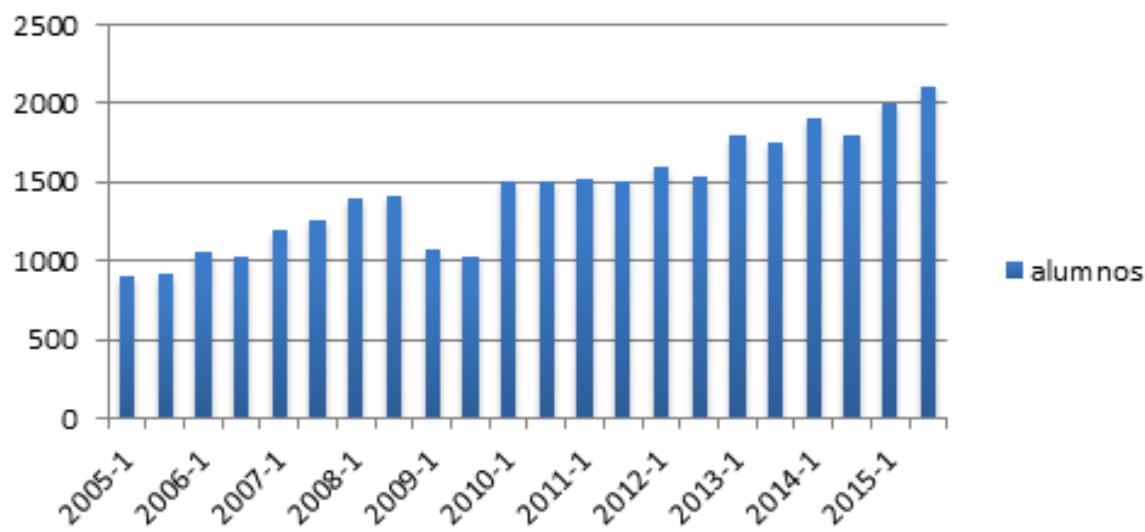
¹ Pseudónimo de la Universidad donde se llevó a cabo el estudio, la cual se encuentra situado a 260 kilómetros de la frontera con Estados Unidos.

Es decir, cada aprendiz se puede imaginar la comunidad de acuerdo con sus propias vivencias, expectativas y posicionamiento histórico-social. Considerando éstas últimas como críticas en el aprendizaje de una segunda lengua, Norton (2001) encontró como cada aprendiz tenía distinta *inversión* en su comunidad, es decir, invertiría tiempo, dedicación y esfuerzo a la lengua, dependiendo del posicionamiento histórico social y expectativas que se tiene de él o ella como participante en la comunidad imaginaria.

En este sentido, las discusiones emergen partiendo del punto de la imaginación como parte integral del proceso de construcción de la iden-

tidad y el desarrollo de la segunda lengua de estudio. West (1992) señala que la identidad está relacionada con el deseo de ser reconocido, el deseo de afiliación, y el deseo de seguridad en sí mismo y de resguardarse. Es por eso que cuando se intenta separar las necesidades sociales y las necesidades lingüísticas de los estudiantes es posible generar una falta de seguridad en sí mismos, ya que el lenguaje, en el campo tradicional de la adquisición y enseñanza de la segunda lengua, se pretende ver como un conjunto de aspectos lingüísticos y pragmáticos que parecen ignorar los deseos personales de afiliación a comunidades discursivas particulares de cada aprendiz.

alumnos en otros idiomas por semestre



Fuente: Departamento de Lenguas Extranjeras de la "Universidad Mexicana Fronteriza"

Tabla 1. Estadística de inscripción otros idiomas del año 2005 al 2015.

De esta manera este trabajo explora los deseos personales de afiliación de estudiantes universitarios mexicanos quienes se encuentran aprendiendo varias lenguas a la vez, bajo la premisa que su nivel de inversión en la lengua también es diferenciado. Los datos aportan a una discusión a las razones por las cuales los estudiantes se encuentran aprendiendo más de una lengua, y por lo tanto la comunidad imaginada de cada idioma que van forjando los aprendices.

ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación corresponde a una metodología cualitativa con un diseño de tipo descriptivo. Para la recopilación inicial de datos se aplicó como instrumento una entrevista a profundidad a 20 aprendices inscritos en diferentes idiomas cuyos nombres reales fueron cambiados por seudónimos. Los participantes fueron reclutados de manera verbal al acudir a los salones de clase donde se impartía un idioma adicional al inglés, y donde su participación en el estudio se condicionaba a que estuvieran estudiando más de una lengua extranjera. Para fines de los resultados expuestos en este trabajo, se seleccionaron los datos de entrevista de tres de los 20 participantes del estudio original ²con el objetivo de analizar a profundidad las comunidades imaginadas diferenciadas de las lenguas que estudiaban. Las tres entrevistas seleccionadas son ejemplos de los distintos grados de inversión en la lengua así como deseos de pertenencia en las comunidades imaginadas.

La entrevista a profundidad es una adaptación de los apéndices del trabajo de investigación de Cortez (2008) y se aplicó al formato de entrevista. En esta fase se pretendió recabar información por medio de una entrevista semi-estructurada sobre las comunidades imaginadas que cada alumno tiene acerca del idioma que estudia. Entre sus ventajas, este instrumento brinda al entrevistado la oportunidad de autoevaluarse y reflexionar sobre aspectos de su práctica y aprendizaje.

Mediante un análisis temático y la aplicación de la rúbrica para examinar el nivel de inversión (López Armendáriz, 2014) en las entrevistas (Apéndice A), se presenta un análisis recogido de las entrevistas a profundidad de tres casos de la muestra original. Dichos casos fueron clasificados en tres temas que resultaron representativos del resto de los participantes, y que representa un tipo de identidad que se forja el aprendiz en el proceso de aprendizaje de lengua. Dichos temas apuntan hacia los grados de pertenencia a las comunidades imaginadas y se clasificaron de la siguiente manera:

1. Deseo de cohesión e integración social y cultural individuos;
2. Ausencia de inversión en el aprendizaje de idiomas
3. Expandir la identidad como mediador intercultural

Es importante señalar que no son excluyentes entre sí, ya que partimos de que las identidades y deseos de pertenencia pueden variar dependiendo de los contextos de los individuos – resultando en deseos de pertenencia ambiguos. Sin embargo, los datos presentados en el momento de las entrevistas arrojaron los temas anteriormente mencionados y en distintos grados dependiendo del idioma bajo estudio.

² Investigación para tesis doctoral de López Armendáriz (2014) donde se buscaba la relación entre estrategias de aprendizaje y comunidades imaginadas de aprendices multilingües. Ver referencias bibliográficas.

PARTICIPANTES

A continuación se presentan los datos de los tres participantes: Adria, Carmelina y Armando- dos estudiantes universitarios y una profesionista quienes se encuentran estudiando entre dos a cuatro idiomas en el momento de la entrevista.

HALLAZGOS

El análisis temático arrojó distintos grados de adhesión y deseos de pertenencia entre los participantes. Estos describen los valores y las representaciones culturales que perciben como propios de los parlantes nativos de los distintos idiomas que estudian– construyendo de esta manera unas comunidades imaginadas. Lo relevante es que sus deseos de pertenencia pueden variar entre inexistentes a muy altos dependiendo de las posibilidades de integración que perciben. A continuación se describen los tres casos, iniciando con Adria quien relata distintos deseos de integración e identificación personal- fluctuando como muy alto para la comunidad japonesa a casi inexistente para la comunidad alemana; Carmelina, quien externa poca adhesión a las comunidades imaginadas de ambos idiomas que estudia; y finalmente Armando quien piensa que los idiomas le otorgarán un valor curricular y mercantil a sus conocimientos y habilidades como futuro abogado- imaginándose como profesionista en un ámbito globalizado.

DESEO DE COHESIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL Y CULTURAL: ADRIA

Adria cuenta con 21 años de edad y estudia diseño gráfico multimedia. Cursa los idiomas japonés nivel 6³, francés nivel 1, alemán nivel 1 e inglés nivel 5;

³ Para lograr un nivel en cada uno de los idiomas estudiados en el Depto. de Lenguas Extranjeras, se requiere cursar 80 horas en el aula.

se visualiza trabajando en México como instructora de lenguas extranjeras – sobre todo de japonés

COMUNIDADES IMAGINADAS E INVERSIONES DE ADRIA

LA COMUNIDAD IMAGINADA DEL JAPONÉS

Adria guarda el mayor interés en los referentes culturales relacionados al japonés. Expresa gusto personal por el estilo de vida- incluyendo la vida laboral y de estudio. Expresa interés por el arte, aunque exterioriza no gustarle la música "por rara". Le gustan los alimentos japoneses, y expresa cocinar como ellos, utilizando ingredientes japoneses que se pueden conseguir en la ciudad.

"La gastronomía, la amo; estoy ahora cocinando más al estilo japonés porque es más sano. Menos aceites y saborizantes como en Japón. Allá resaltan el sabor de la comida tal y como es, sin tantos ingredientes. El pescado debe saber a pescado por ejemplo" (Adria).

Con esto, es evidente que ha integrado prácticas culturales que ella considera como japonesas a sus propias prácticas culturales, en este caso, materializándose en los alimentos. Expresa que le gusta socializar con y como los japoneses. Guarda una impresión muy favorable de los japoneses, destacando la percepción de estos como personas "tolerantes, disciplinadas, limpias, respetuosas y no racistas", características que percibe como deseables y apegadas a su sistema de valores. Habla acerca de hábitos suyos que son compatibles con los de los japoneses:

"Me gusta el arte, por amistad (son buenos amigos) la tolerancia... allá no son racistas... La disciplina más que nada, allá son más respetuosos. Yo no tiro cosas en la calle, no soy grosera con las personas, me gusta mucho la comida, estoy ahora cocinando más al estilo japonés porque es más sano" (Adria).

Adria ha tenido la experiencia de viajar a Japón cuando era pequeña y tiene parientes mexicanos que viven en Japón casados con japoneses lo cual le da referentes más tangibles de la vida en Japón, así como del panorama desolador que dejó el tsunami del 2011. De hecho, en el momento de la entrevista exteriorizó planes para salir a Japón al otro día “*para ayudar porque un tío desapareció a causa del tsunami*” (Adria).

También su participación en comunidades virtuales le ha dado la oportunidad de conocer más de Japón, lo cual le ha dado los elementos para formularse opiniones de los japoneses. Como se vio, su opinión es altamente favorable, pues llega a sentir compatibilidad entre su estilo de vida y la de los japoneses, enfatizando las características compartidas de “tolerantes, disciplinados, limpios, respetuosos y no racistas”.

INVERSIÓN EN EL IDIOMA JAPONÉS

El alto grado de inversión que Adria exhibe en el aprendizaje del idioma japonés radica en que su esfera de práctica de la lengua se extiende fuera del salón de clases. Subrayó “...soy pesada y aca-
paro la clase participando. Soy buena en japonés y me gusta presumirlo”. En efecto, ella disfruta dando asesorías en japonés a sus compañeros cuando no entienden las reglas o no saben cómo aplicarlas en contextos cotidianos. Tal es su éxito que sus compañeros le recomiendan que se dedique a dar clases de idiomas.

Como actividad extra-curricular para practicar su japonés, hace alto uso del Internet:

“...fuera del salón casi siempre. En internet, video chat, cámara, interactúo con otras personas que quieren aprender español y son japonesas y viceversa. Accedo a páginas de Internet donde se descargan programas, juegos interactivos online, con música y juegos nativos del país, practicándolos con mis compañeros”. (Adria).

Para el japonés, tiene un muy alto nivel de inversión, tanto en el uso de recursos para el aprendizaje y práctica de japonés, así como en una visión altamente favorable de la cultura japonesa.

LA COMUNIDAD IMAGINADA DEL FRANCÉS

Adria nunca ha estado en algún país francófono. Su interés por estudiar francés nació cuando escuchó la banda sonora de una película. Pese a ello, su comunidad imaginada es Francia y Canadá, señalando la imagen de la Torre Eiffel en varias ocasiones como imagen icónica. Ella dijo que tenía una idea superficial de los franceses porque “tuvo un compañero francés en la secundaria y olía muy feo”. Expresa que esa es la imagen que le viene a la mente cuando recuerda a los franceses. Debido a que estuvo ausente del aula en muchas ocasiones, por motivos de su titulación, esta alumna no expande más información al respecto. Para ella, su comunidad imaginada de Francia se limitó a la información cultural que recibió en el aula, restringiéndose a las imágenes estereotipadas de la Torre Eiffel y “los franceses mal-orientes”, lo cual ella admite de manera abierta. Su idea de los lugares geográficos donde se habla el francés también se limita a Francia y Canadá, a pesar de los múltiples países francófonos del mundo. En el caso del francés, tiene una visión limitada, sin involucrarse en actividades fuera del aula que pudieran alimentar una visión más amplia de las comunidades francoparlantes.

INVERSIÓN EN EL IDIOMA FRANCÉS

La entrevista revela que el idioma francés es el segundo idioma en el cual Adria invierte más esfuerzo, seguido del idioma japonés. Como en el japonés, acude al Internet, incluyendo las redes sociales y música para lograr más práctica en el francés, aunque el nivel de práctica prioriza el perfeccionamiento del idioma, y no tanto las

prácticas culturales consideradas como propias de la lengua francesa. Su intención es ser la mejor en el salón de clase, a tal grado que declara esforzarse "...mucho para estudiar idiomas y descuido la escuela". Ella espera como mínimo hablar el idioma francés, ya que su única intención es ir de luna de miel a Francia cuando se case.

LA COMUNIDAD IMAGINADA DEL ALEMÁN

El interés de Adria por estudiar alemán se debe a razones personales, pues el papá de su novio es de origen alemán y siente un interés por ese idioma a partir de sus anécdotas. Sin embargo, no ha estado en Alemania y sus referentes culturales han sido producto de su interacción en el salón de clases. Su maestra, quien hace uso del libro para dar a conocer los referentes culturales, llega a ampliar la información del libro de texto, o bien contesta preguntas de los alumnos. Los referentes culturales provienen del salón de clase y las anécdotas del papá del novio quien le narra historias de cuando su padre fue aviador y estuvo en la guerra. Los referentes culturales se limitan a imágenes estereotipadas, es decir, la Alemania bética, tosca y agresiva, producto de su actuación durante la segunda guerra mundial. Aunque dijo que no es un recuerdo agradable. *"Me viene a la mente mucho de los nazis, no es un recuerdo bonito, pero me viene la batalla de los rusos y los alemanes"*.

Como resultado, ella narró que se imagina a los alemanes toscos con un estilo agresor como el papá de su novio. Su visión del alemán se alinea con Alemania y la imagen bética que sigue circulando, a pesar de la diversidad cultural y aportaciones científicas, humanísticas y artísticas de diversos parlantes alemanes.

INVERSIÓN EN EL IDIOMA ALEMÁN

Salvo que utiliza juegos alemanes en línea, se hace explícita la baja inversión tanto en la práctica de este idioma y su comunidad de hablantes, así como de no manifestar o incluir en su estilo de vida ningún conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de la comunidad alemana. A pesar de no aplicar el idioma alemán en la vida diaria, y ser poco participativa en el aula, Adria dijo que le interesaría alcanzar un 95% de dominio en este idioma.

LA COMUNIDAD IMAGINADA DEL INGLÉS

Con el inglés, Adria lo relaciona con los Estados Unidos como único referente cultural, representando vacaciones y diversión, a pesar de que vivió en Los Ángeles por un año y medio. Sin embargo, la experiencia de vivir ahí ayudó a que reformulara prejuicios anteriores a conocer a los estadounidenses, pues pensaba que los estadounidenses eran muy racistas y se dio cuenta que no se puede generalizar. Ella comenta lo siguiente, "los estadounidenses son como cualquier otra persona nada más con otras costumbres e ideas... algunos sí son muy liberales y locos y atrevidos". Su experiencia al vivir ahí le reformuló prejuicios anteriores, así como desarrolló nuevos referentes de comparación cultural entre los mexicanos y estadounidenses, dado que piensa que "son más ordenados y cultos que los mexicanos". En el caso de Adria, la única relación cultural a la cual hace mención es a Estados Unidos, a pesar del uso global del inglés, lo cual se puede deber a que tuvo la oportunidad de vivir en este país y hacer uso del idioma inglés.

INVERSIÓN EN EL IDIOMA INGLÉS

El grado de inversión que esta participante tiene para aprender el idioma inglés no es muy alto, ya que a pesar de que reconoce que es un idioma muy importante, no le gusta del todo. "Es muy indispensable pero no es un idioma que me gusta. Solo para completar el currículo y no para vivir allá. Para titularme nada más". El único esfuerzo de ella es practicar el idioma y estudiarlo en clase en períodos de exámenes.

Sin embargo, en su futuro, Adria percibe el idioma inglés como un reto personal dentro de su campo de estudio y laboral, pues reconoce que.. "me será útil para el estudio, trabajo, ciencia y tecnologías, subir nivel de vida, para disfrutar ambiente escolar y estudiantil y reto personal".

En las entrevistas se encuentra una relación entre la comunidad imaginada y la inversión. Es decir, entre más se visualiza el aprendiz como participante en la comunidad imaginada, más es el nivel de su inversión. Para Adria, el caso del japonés es el más evidente, pues es participante activa en comunidades virtuales japonesas y tiene contacto directo con la comunidad japonesa mediante interacción con familiares, amigos y de manera personal. Ha trasladado referentes culturales que ella ve como propiamente japoneses a su vida en México. El nivel de inversión en el japonés se puede considerar como el nivel más alto en comparación con los otros idiomas que actualmente estudia.

El francés es un idioma al cual ella le invierte esfuerzo, aunque menores al japonés, pues acude a actividades en el Internet para practicar el idioma. Su intención es sobresalir en su curso, aunque las referencias culturales del francés se limitan a los del libro de texto y las que circulan de manera estereotipada. En este caso es notable

que la inversión en la comunidad imaginada sea mínima, mientras que la inversión en el aprendizaje de lenguas es mayor que en casi todas las demás, con la excepción de japonés.

La comunidad imaginada del alemán también se apega a imágenes estereotipadas, refiriéndose a una Alemania bética y agresiva. Exterioriza no compartir rasgos con lo que ella ve como propiamente "alemán", a pesar del interés de alcanzar un 95% de dominio de la lengua, lo cual abonaría a su deseo de ser "maestra de idiomas"- sin mencionar un idioma en particular-. El nivel de inversión en el alemán se restringe a juegos por Internet y clases formales.

Aprender una lengua implica también aprender una serie de prácticas culturales propias de una comunidad. Sin embargo, el alumno multilingüe por razones geográficas, socioeconómicas e involuntarias, ocasionalmente no es físicamente parte de esa comunidad, más bien puede serlo de manera virtual, o en ocasiones en calidad de viajero temporal como Adria. Adria hace alusión a sus instructores de lenguas, quienes mediante anécdotas de vivencias personales, imágenes compartidas del libro de texto y otros recursos como videos de películas y series, construyen en su imaginación cómo serán esas comunidades, para así ir construyendo en sus imaginarios, las prácticas lingüísticas y culturales vistas como apropiadas para, en el futuro, formar parte de estas comunidades (Kanno, 2003).

En esa tesitura, como lo señala Dagenais (2003), la enseñanza de lenguas, se ve favorecida debido a que se desarrolla la solidaridad y afiliación con varios grupos sociolingüísticos – como en el caso de Adria con el japonés. La integración de prácticas culturales a su estilo de vida resulta importante para ella como por ejemplo socializar con y como los japoneses, al asumir y poner en

práctica actitudes y valores distintivos de la cultura japonesa. En suma, Adria nos muestra como el nivel de involucramiento influye en el uso del idioma y el esfuerzo del individuo tanto dentro como fuera del aula de clase.

AUSENCIA DE INVERSIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: CARMELINA

Carmelina de 45 años de edad es estudiante de Maestría en Formación Docente e inscrita en los cursos de italiano 2 y francés 2, en el Departamento de Lenguas Extranjeras. Su interés por estudiar idiomas radica en adquirir conocimientos básicos lingüísticos y una idea general de los países, así como de los hablantes de las lenguas de estudio.

COMUNIDADES IMAGINADAS E INVERSIONES DE CARMELINA

LA COMUNIDAD IMAGINADA DEL FRANCÉS

De este idioma, Carmelina ha adquirido una percepción y puntos de vista limitados de los franceses y su país, siendo su fuente de referencia únicamente el aula de clase “*Francia...se me representa el arte, los teatros de Francia o sea más eso: el arte.*” Asimismo, ella opinó que relativo al consumo de drogas, los franceses exhiben menos prejuicios así como actitudes menos desinhibidas que los mexicanos y que eran más disciplinados que los italianos. “*Allá por ejemplo el consumo de drogas es más abierto. Aquí se da mucho, pero es más tapado,*” dijo.

INVERSIÓN EN EL IDIOMA FRANCÉS

Se pudo observar que la participante no posee un alto nivel de inversión en el aprendizaje, al exteriorizar que su compromiso por aprender o perfeccionar su estudio se limita al ambien-

te escolar y, en todo caso, aplicaría a un nivel básico del idioma francés en Montreal, Canadá, si su hija estudia en ese país. “...*bueno mi hija tiene la intención de estudiar en Montreal y posiblemente quede allí, entonces voy a tener contacto con el idioma en algún momento y espero tener cuando menos una base*”, dijo, porque en ese sentido la lengua francesa se convertiría en un recurso de satisfacción de índole personal “*como para viajar no más*”, expresó. En relación a la adaptación de valores, así como prácticas culturales extranjeras, al ritmo y estilo de vida propio, dijo que de la cultura francesa le atraía la puntualidad “*me enganché mucho con la puntualidad. Me encantó*”.

En suma, fuera de los límites del aula de clase, Carmelina no practica los idiomas y no busca establecer contacto con un espectro de práctica mucho más amplio para practicar la lengua extranjera.

LA COMUNIDAD IMAGINADA DEL ITALIANO

Carmelina experimenta el italiano en el aula, en los medios de comunicación y en las actividades culturales realizadas anualmente en la escuela de idiomas. Percibe Italia y específicamente la Toscana, una región situada hacia el noroeste centro de Italia, y a un país apasionado por las artes y la cultura en general; a los italianos, como individuos liberales “*Región de la Toscana...la cultura está más revolucionada que la mexicana... Tengo idea de que son disciplinados, sociables, más liberales en muchas cosas*”, agregó Carmelina.

INVERSIÓN EN EL IDIOMA ITALIANO

Con respecto a esta lengua, Carmelina explicó no invertir demasiado “*estuve más en la zona de confort...en francés me tocaron dos maestros más estrictos...me esforcé más*”. Además dijo

que se sentía atraída por la gastronomía italiana, la cual incluía en sus actividades sociales “*pues cuando menos ya te interesa más cuando sales a ir a comer comida italiana; por el placer de comerlo y porque es una manera de reforzar y conocer más, te enganchas en la gastronomía*”

Se deduce que para Carmelina, en efecto, los idiomas que estudia no están considerados a convertirse en futuras herramientas de uso para fines profesionales, ya que sus planes son hacer un doctorado en España. Admite que el dominio de esas lenguas no es su objetivo. En todo caso, le interesaría el idioma inglés.

Las comunidades imaginadas de la lengua y sus hablantes influyen en la percepción e interpretación de la misma comunidad imaginada para los aprendices. Como en este caso, ella es una de varios sujetos que de acuerdo a Kanno (2003), no solamente ha adquirido las comunidades imaginadas en el aula de clase, sino que como Anderson (1991) señala, los medios de información también, en este sentido, le van dando forma a la imaginación de un colectivo y crean identidades de consumo público.

Por otro lado, las imágenes, intereses y objetivos de Carmelina han servido de elementos para que algunos investigadores pongan su atención en cómo los aprendices multilingües adoptan posiciones “*imaginadas*” de no pertenencia en comunidades imaginadas de hablantes de la lengua. De igual forma, Norton (2001), en su trabajo, encontró como cada aprendiz tenía distinta *inversión* en cada comunidad, es decir, invertiría tiempo, dedicación y esfuerzo a la lengua, dependiendo del concepto que tiene de la comunidad imaginada asociada con lengua en aprendizaje, ya que como dice Wenger (1998), citado por Da-genais (2003, p. 280), “*la imaginación involucra un tanto de fantasía, idealismo y estereotipo*”. En

general, Carmelina no está realmente interesada en dominar de manera efectiva ni el italiano ni el francés, y las imágenes que ella percibe en relación con los sujetos y objetos que rodean los idiomas de estudio son imágenes surgidas de sus fantasías y estereotipos que circulan.

De acuerdo con los resultados obtenidos de las entrevistas respecto a las comunidades imaginadas y los niveles de inversión, ella no espera obtener una buena ganancia o resultado de su inversión, la cual es mínima. Aquí es evidente que no pretender formar parte de una comunidad imaginada ciertamente incide en la falta de inversión en esta.

EXPANDIR LA IDENTIDAD COMO MEDIADOR INTERCULTURAL: ARMANDO

Armando es estudiante de leyes, tiene 21 años de edad y cursa los idiomas inglés 6, francés 1 y japonés 2 en el Departamento de Lenguas Extranjeras. Expresa que los idiomas le otorgarán un valor curricular y mercantil a sus conocimientos y habilidades. Aunque estudia varias lenguas, Armando solamente ha visitado los Estados Unidos debido a que tiene familiares en ese vecino país.

LA COMUNIDAD IMAGINADA DEL INGLÉS

Armando reporta que su interés por estudiar inglés nació desde que era pequeño, evocando imágenes de países donde se habla el idioma inglés como Estados Unidos, Inglaterra, Australia e Irlanda. Las imágenes de los Estados Unidos le resultaron compatibles con lo que él vio cuando visitó ese país: “*McDonald's, los dólares, personas amables, otras no tanto. Variedad de culturas, precios, tiendas muy grandes*”. Considera a los estadounidenses como “*buenas personas, de mentes abiertas, liberales, con otro tipo de valores, respetuosas y disciplinadas*”, enfatizando

que estas dos últimas características eran las más apegadas a su sistema de valores. Sin embargo, Armando agregó que los estadounidenses debían definir mejor sus ideales ya que el contar con dos partidos los dividía mucho como sociedad. A lo anterior, hizo un comparativo de referencia cultural al comentar que en México se vivía el mismo fenómeno social en donde existe una política excluyente hacia los ciudadanos y una democracia menos generalizada.

INVERSIÓN EN EL IDIOMA INGLÉS

De una manera breve, explicó que su nivel de compromiso e inversión por dominar el idioma inglés incluía ver películas y programas en inglés, así como constantemente buscar información fuera de clase sobre el funcionamiento de la lengua para reforzar el conocimiento. Manifestó haber adoptado ciertas prácticas culturales estadounidenses en su estilo de vida como disfrutar de la comida principal a las 6 de la tarde. También, organizar su tiempo y actividades, así como mantener orden y limpieza en su casa y estudio.

En el futuro, se visualiza concluyendo satisfactoriamente sus estudios del idioma inglés, con el fin de adquirir mayor seguridad y una competencia comunicativa más destacada en las interacciones que establezca con los hablantes de esta lengua.

LA COMUNIDAD IMAGINADA DEL JAPONÉS

El interés de Armando por estudiar japonés nació en su infancia cuando veía series japonesas en televisión. Ese deseo tomó fuerza cuando estaba haciendo sus estudios de bachillerato y porque deseaba expandir y brindarle a sus conocimientos otro enfoque distinto al actual. Debido a que Japón es potencia mundial en materia de tecnología, así como de poseer una cultura e

idioma interesantes, él considera importante aprender japonés, señalando *"Por agrandar mis conocimientos, darles otro enfoque distinto al actual... Me gustó japonés porque desde chico veía series japonesas y Japón es potencia a nivel mundial por su tecnología. Pienso que su cultura e idioma son muy interesantes y me parece correcto estudiarlo"*.

Aunque todavía no ha ido a Japón, dice mantenerse informado de esa comunidad lejana a través de los medios y lo que le provee la maestra en el curso de japonés. Sus imágenes consisten en *"flores de cerezo, construcciones medievales y samuráis"*. De los japoneses indicó creer que son honrados principalmente, destacando que para ellos el honor es lo primero y que como una sociedad muy particular, deseaban conservar su cultura para compartirla con el mundo.

INVERSIÓN EN EL IDIOMA JAPONÉS

Armando dejó claro que para él era muy importante aprender el idioma japonés a un nivel más avanzado, considerando que el único limitante era que su campo de práctica se restringía a las oportunidades y actividades que el aula de clase le ofrecía. En suma, dijo que reforzaba la lengua japonesa viendo dibujos animados japoneses y se mantenía informado sobre acontecimientos importantes que sucedían en Japón para, posteriormente, comentárselos a sus compañeros de clase. Los planes que ha reservado para su vida futura son estudiar hasta el nivel 5 de japonés y hacer el examen oficial, ya que le gustaría pasar un tiempo estudiando en Japón, ampliando sus horizontes culturales que le faciliten el logro de sus objetivos, así como aprender cómo evitar conflictos causados por malentendidos que se generen dentro de relaciones estereotipadas.

LA COMUNIDAD IMAGINADA DEL FRANCÉS

Armando señaló estudiarlo para obtener mejores oportunidades de empleo y tener un mejor nivel de vida. Como a Adria, le vienen a la mente Francia y Canadá con imágenes estereotipadas como "*la Torre Eiffel, la champagne, los baguettes, los mimos y el amor*". Él piensa que los franceses tienen una personalidad muy especial; que son de mentalidad muy abierta y que son egocéntricos, además, de que se sienten orgullosos de su país.

INVERSIÓN EN EL IDIOMA FRANCÉS

Armando dice que comparte con su familia y compañeros de su licenciatura, la información que aprende relacionada con la cultura francesa en el aula y mediante los materiales del centro de auto acceso de lenguas extranjeras - debido a que este centro ha contribuido a sentirse más cómodo y se siente más autónomo como aprendiz de este idioma. Además de consultar sitios de Internet que le auxilien a reforzar el idioma: "*Refuerzo en el Centro de Auto Acceso de Lenguas Extranjeras aspectos de la lengua que no comprendí en el aula de clase*" (Armando).

En el futuro, se percibe interactuando con franceses y habla de la riqueza cultural que tanto México como Francia poseen. En sus planes para el futuro, le gustaría hacer un posgrado en Francia ya que no descarta la posibilidad de dedicarse a la docencia: "*para lograr mis objetivos de ser maestro*". Del mismo modo con el conocimiento de los idiomas y su licenciatura, Armando se visualiza a sí mismo en la Secretaría de Relaciones Exteriores o ejerciendo la labor de diplomático como Embajador de México en Francia o Japón: "*Me visualizo en la SRE como embajador, pues en base al dominio y conocimiento del idioma y la cultura que me encuentro desarrollando en la actualidad, me visualizo probablemente en la*

embajada de México en Francia o en Japón, de diplomático Mexicano." (Armando)

Armando hace patente el valor adicional que agregará a sus competencias, ya que desea lograr certificarse con el puntaje máximo que otorga el Diploma de Estudios en Lengua Francesa (DELF) "*...es el quinto idioma más hablado en el mundo y como idioma mundial y muchos países lo usan para comunicarse en caso de que no sepan ni inglés ni español... Que me pregunten ¿Cuántos idiomas hablas?, en las solicitudes de trabajo... tener más extra en el currículo con el idioma francés*" (Armando).

Armando está consciente de que saber uno o más idiomas como segunda lengua o como lengua extranjera, representará una fuente invaluable de capital lingüístico o simbólico, el cual es inseparable desde la posición que guarda el hablante en la estructura social (Bourdieu 1977, p. 646) y alude a la capacidad de dominar la lengua y las relaciones de comunicación, así como de acumular y fortalecer su capital social.

Adicionalmente, existe un impuesto al valor agregado, y espera que en las entrevistas de trabajo le pregunten: "*¿cuántos idiomas hablas?, en las solicitudes de trabajo... tener más extra en el currículo con el idioma francés*" (Armando).

Por consiguiente, el saber varios idiomas no solo representa poseer ese capital lingüístico, sino que es visto o se ha convertido en un producto, mercancía o artículo rentable en el mercado global. En efecto, Kramsch (2010) señala que vivimos en una época en la que hablar más de un idioma no solamente es útil sino, con frecuencia, una condición de supervivencia social y económica, y como lo explican Block y Cameron (2002), aprender lenguas ya no es un asunto de identidad étnica o nacional, sino de una como-

dificación. Los aprendices se ven a sí mismos formando parte de una o varias comunidades. Bourdieu (1991), citado por Pittaway (2004, p. 204), señala al respecto que ser aceptado en esas comunidades depende de "la apropiada posesión del capital simbólico, cultural y lingüístico".

CONCLUSIONES

Los alumnos multilingües en este estudio invierten de manera diferente en cada idioma, porque tienen comunidades diferentes e intereses por el idioma estudiado. Se encontró que mientras más se ubican los alumnos en una comunidad imaginada del idioma estudiado, hay un mayor nivel de inversión como en el caso de Adria y Armando.

Adria narraba su apego hacia la cultura y estilo de vida de los japoneses, aludiendo a una inversión muy alta, ya que participaba de manera extensa en la clase de japonés - además de los viajes a Japón en dos ocasiones -. En suma, el nivel de inversión y la visualización de Adria en la comunidad japonesa, resultó ser más alta que en francés, alemán y el idioma inglés.

Carmelina quien estudia francés e italiano manifestó que su inversión en los idiomas no representaba ser su objetivo primordial ni dentro ni fuera del contexto escolar, y se limitaba a conocer de manera básica la cultura y el idioma para posibles fines turísticos. Los niveles de inversión de esta participante y la escasa forma en que ella se ubica en las comunidades son muy distintos al de los participantes ya discutidos y se logra establecer, a diferencia de los demás, que ni a mediano ni largo plazo su poca inversión en los idiomas le permitirá su inserción de manera potencial en alguna comunidad imaginada.

En el caso de Armando, la visualización e inversión van actualmente encaminadas paralela-

mente con su preparación universitaria, aunada al estudio de otros idiomas como inglés y japonés, ya que para él esto último representaría darle un valor adicional a su currículum, al visualizarse como estudiante de posgrado en Francia y, posteriormente, como diplomático mexicano ejerciendo su especialidad en un campo de acción más sofisticado que le puede proveer Francia.

En resumen, se detectaron tanto a aprendices quienes están altamente comprometidos por adquirir la membresía que les permita ser miembros legítimos de las comunidades donde se hablan las lenguas de estudio, como a una participante que no. En el caso de Adria, guarda conexiones personales y hasta físicas con el japonés – pero del alemán y el francés sus imágenes (en ocasiones esterotipadas) provienen de lo que le han informado terceras personas y los medios de comunicación, lo cual pudiera indicar que era más evidente una visualización más positiva de las comunidades imaginadas por quienes habían tenido algún tipo de conexiones con los idiomas estudiados o experiencias de primera mano versus quienes no los tenían.

Por otro lado, encontramos en el caso de Carmelina, en donde se observó la ausencia de actividades para continuar reforzando el aprendizaje de los idiomas. El interés se limitaba a contar con ciertos conocimientos generales de la cultura e idioma bajo estudio, o en el caso del inglés para Adria y Armando, estudiaban idiomas como el inglés como requisito de titulación de su licenciatura.

Resumiendo, las diferencias encontradas en las trayectorias personales de Adria y Armando, nos dan a conocer que aun en contextos de aprendizaje de lengua extranjera, su aprendizaje es una condición de supervivencia social y económica para los individuos que en lo futuro deseen representarse a sí mismos o de negociar la relación de sus identidades con un contexto más global.

REFERENCIAS

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism.* (Rev.ed.). London: Verso.
- Block, D., & Cameron, D. (2002). Introduction. En D. Block y D. Cameron, (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 1-10). New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Language and symbolic power.* Cambridge: Harvard University Press
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Restructuring.* (manuscrito), Stanford: Stanford University
- Cortez, N. (2008). *Am I in the Book? Imagined Communities and Language Ideologies of English in a Global EFL Textbook.* (Tesis inédita de doctorado). The University of Arizona, U.S.A.
- Dagenais, D. (2003). Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), 269-283.
- Kanno, Y. (2003). Imagined Communities, School Visions, and the Education of Bilingual Students in Japan. *Journal of Language, Identity & Education*. Vol 2, núm. 4 (en línea) 285-300. Disponible en: DOI: 10.1207/S15327701JLIE0204_4 URL: http://dx.doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_4
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities. *Journal of Language, Identity, and Education*. Vol. 2, núm. 4 (en línea), 241–249 Copyright © 2003, Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: DOI: 10.1207/S15327701JLIE0204_1 URL: http://dx.doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1
- Kramsch, C. (2010). *The Multilingual Subject.* Oxford University Press: Oxford.
- López Armendáriz (2014). *La relación entre las comunidades imaginadas y las estrategias de aprendizaje en alumnos multilingües.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sonora, México.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. En M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-171). Harlow, England: Pearson Education.
- Pittaway, D. (2004). Investment and second language acquisition. *Critical Inquiry in Language Studies*. Vol. 1, núm. 4, 203-218 (en línea). USA: Routledge. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1207/s15427595cls0104_2
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock, (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). London: Macmillan.
- West, C. (1992). *A matter of life and death.* October, 61, 20-23. Disponible en: [file:///C:/Users/Sala%20de%20Maestros%201/Downloads/A_Matter_of_Life_and_Death%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Sala%20de%20Maestros%201/Downloads/A_Matter_of_Life_and_Death%20(1).pdf).