

ISSN 1409-424X

57

Letrade

Revista de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional de Costa Rica
Apartado 86-40101
Sitio web: www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras
Correo electrónico: revistaletras@una.cr
Teléfono: (506) 2562-4053

LETRAS es una revista académica de periodicidad semestral, de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, dedicada a estudios sobre literatura, lingüística general, lingüística aplicada, enseñanza de segundas lenguas, lenguas indígenas costarricenses, semiótica y traducción. Se encuentra indexada en DIALNET, GENAMICS, LATINDEX, MLA, OCLC WORLD-CAT, ULRICH'S, ACTUALIDAD IBEROAMERICANA, MIAR, REBUIN, SHERPA/RoMEO y ESJI.

Rector

Alberto Salom Echeverría

Decano Facultad de Filosofía y Letras

Albino Chacón Gutiérrez

Consejo Editorial EUNA

Marybel Soto Ramírez, Presidenta
Bianchinetta Benavides Segura, Secretaria
Gabriel Baltodano Román
Erik Álvarez Ramírez
Shirley Benavides Vindas

Producción editorial

Alexandra Meléndez C.
amelende@una.cr

Comité editorial ejecutivo

Sherry Gapper
Universidad Nacional de Costa Rica
Gabriel Baltodano Román
Universidad Nacional de Costa Rica
Francisco Vargas Gómez
Universidad Nacional de Costa Rica

La corrección filológica y de estilo es responsabilidad exclusiva del comité editorial de la revista.

Directora

Sherry Gapper
Universidad Nacional de Costa Rica

Comité editorial

Sherry Gapper
Universidad Nacional de Costa Rica
Rocío Miranda Vargas
Universidad Nacional de Costa Rica
Judit Tomcsányi
Universidad Nacional de Costa Rica
Gabriela Alfaro Madrigal
Universidad Nacional de Costa Rica

Comité científico internacional

Juan Antonio Albaladejo Martínez
Universidad de Alicante (España)
Fernando Burgos
University of Memphis (EEUU)
Amparo Clavijo Olarte
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
Victor S. Drescher
Indiana University of Pennsylvania (EEUU)
Javier Franco Aixelá
Universidad de Alicante (España)
Asunción Martínez Arbelaitz
University Studies Abroad Consortium Donostia, San Sebastián (España)
Gilda Pacheco Acuña
Universidad de Costa Rica
Miguel Ángel Quesada Pacheco
Universidad de Bergen (Noruega)
Francisco Rodríguez Cascante
Universidad de Costa Rica
Christiane Stallaert
KU Leuven (Bélgica)
Jaime Zambrano
University of Central Arkansas (EEUU)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN (PREFACE) 5

ARTÍCULOS (ARTICLES)

Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (Applied Linguistics: The Teaching of Foreign Languages)

- Asunción Martínez-Arbelaz* 11 Duración y valoración en la expresión del pasado: implicaciones para la clase de español como segunda lengua (Duration and Judgments in Discussing the Past: Implications for the Spanish as a Second Language Classroom)
- Isabel Pereira-Rodríguez*
- Nandayure Valenzuela Arce* 35 Design and Development of Authentic Assessment with an Affective, Intellectual, Psychomotor Approach (Diseño y desarrollo de evaluación auténtica mediante un enfoque afectivo, intelectual y psicomotor)
- Gustavo Álvarez Martínez*
- Damaris Cordero Badilla*
- Roy Gamboa Mena* 77 The Impact of Teacher Training on the Assessment of Listening Skills (El efecto de la capacitación para profesores en la evaluación de competencias auditivas)
- Henry Sevilla Morales*

<i>Róger Retana Calderón</i> <i>Julio Sánchez Murillo</i>	103	La formation continue des enseignants de français langue étrangère au Costa Rica : réalités, perspectives et défis (La formación continua de los docentes de francés lengua extranjera en Costa Rica: realidades, perspectivas y desafíos)
Literatura y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (Literature and Culture in Foreign Language Teaching)		
<i>Marion Ingrassia</i>	129	Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE: Expériences en Équateur (El desafío de la perspectiva intercultural de un curso de FLE. Experiencias en Ecuador)
<i>Juan C. Jiménez Murillo</i>	149	La littérature comme voie d'accès a la culture (La literatura como vía de acceso a la cultura)
<i>Luis Guillermo Barrantes Montero</i>	179	Formación de nuevos docentes y educación continua para docentes en servicio: su aporte a la justicia social (Teacher Training and In-Service Teacher Development: Its Contribution to Social Justice)
<i>Luis Guillermo Barrantes Montero</i>	195	¿Cómo establecer un puente entre la teoría de adquisición de segundas lenguas y la justicia social? (Bridging the Gap between Second Language Acquisition Theory and Social Justice)
NORMAS EDITORIALES (INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)	215	

Presentación

Después de haber publicado los números anteriores, uno dedicado a estudios literarios sobre literatura hispanoamericana, incluida la costarricense (el número 55) y el siguiente a los estudios de traducción (el 56), LETRAS reúne en este tomo ocho estudios unificados alrededor de la enseñanza de lenguas extranjeras; una sección desde una perspectiva didáctico-lingüística; la otra, propuestas que consideran las relaciones entre esa disciplina y áreas del saber concomitantes: los hechos literarios y ciertos componentes culturales en el ejercicio de ese campo del saber.

La enseñanza de lenguas extranjeras, más que una variedad o rama de la lingüística aplicada, es hoy día objeto de creciente atención entre la comunidad académica, porque ya ha dejado de ser un conjunto de estrategias, recursos materiales o técnicas. Sus vínculos con la sociolingüística, la psicolingüística, la antropología cultural y las actuales formas de las ciencias de la comunicación, obligan a nuevas y más ricas aproximaciones para su estudio y desarrollo. Las relaciones internacionales entre los países y la cada vez más compleja red de intercambio cultural y político requieren también nuevas aproximaciones para la coexistencia de diversas lenguas (no solo como *lingua franca* o *vehicular*) en los países en desarrollo, como Costa Rica. Lo que hay que enseñar de un idioma ha dejado de ser materia de los contenidos de las asignaturas, al haberse convertido, además, en tema de índole filosófica, ética y política. No se habla ni se enseña una lengua como un asunto del aula o el laboratorio de idiomas; es el ingreso a los incontables campos del saber y de la acción humana, mediante las representaciones, no menos diversas, que cada lengua implica.

Sherry E. Gapper
Directora

ARTÍCULOS
(ARTICLES)

**LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE
LENGUAS EXTRANJERAS
(APPLIED LINGUISTICS: THE TEACHING
OF FOREIGN LANGUAGES)**

Duración y valoración en la expresión del pasado: implicaciones para la clase de español como segunda lengua¹

(Duration and Judgments in Discussing the Past: Implications for the Spanish as a Second Language Classroom)

*Asunción Martínez-Arbelaiz*²

University Studies Abroad Consortium, San Sebastián, España

*Isabel Pereira-Rodríguez*³

New York University, Madrid, España

RESUMEN

En este estudio se analiza el uso del imperfecto en las narraciones de un grupo de estudiantes universitarios, antes y después de un curso de español en situación de inmersión. Aunque la cantidad de errores de imperfecto disminuye en las categorías observadas, se muestra que, a pesar de la instrucción recibida y de la exposición natural al *input*, persisten ciertos tipos de error en las narraciones, en particular los errores de uso de imperfecto relacionados con los conceptos de duración y valoración.

ABSTRACT

In this study the use of the imperfect tense is analyzed in the compositions of a group of college students, before and after a Spanish course received

1 Recibido: 11 de junio de 2015; aceptado: 8 de setiembre de 2015.

2 Universidad del País Vasco. Correo electrónico: asuncion@usac.unr.edu

3 Correo electrónico: ip15@nyu.edu

in an immersion setting. Although the number of errors of the imperfect diminishes in the categories observed, it was shown that, despite the instruction received and the natural exposure to input, several types of errors are still present in the narratives. Errors in the use of imperfect related to the concepts of duration and judgment are particularly persistent.

Palabras clave: español como segunda lengua, análisis de errores, aspecto verbal

Keywords: Spanish as a second language, error analysis, verb aspect

Introducción

Uno de los asuntos más difíciles que afrontan los profesores de español como segunda lengua o lengua extranjera es explicar la diferencia entre el uso del (pretérito) imperfecto y del (pretérito) perfecto simple, o el denominado pretérito indefinido o simplemente indefinido. Por lo general, los libros de texto utilizados por los alumnos estadounidenses en su primer año de contacto con el español comienzan introduciendo el uso del imperfecto para describir costumbres y hábitos en el pasado, para luego detallar el uso de este tiempo para describir personas y cosas dentro de un contexto pasado. Asimismo, los manuales indican que se usa el imperfecto para acciones repetidas, inacabadas o que duran. De esta forma, el estudiante va formando una idea del uso del imperfecto que les lleva a la producción de oraciones con errores como el que sigue:

(1) **Hacíamos el viaje por avión por más de veinte horas.*

En un estudio previo⁴, se constató un aumento estadísticamente significativo del uso del imperfecto en las narraciones escritas por estudiantes de quinto semestre de español, después de una temporada de estancia en España. Además, se comprobó una disminución de

4 Asunción Martínez Arbeláiz e Isabel Pereira-Rodríguez, «La adquisición del pretérito imperfecto en situación de inmersión», *Spanish in Context* V, 2 (2008): 161-181.

los usos incorrectos. En el presente estudio analizamos estos errores de uso del imperfecto en las narraciones de nuestros alumnos con objeto de detectar patrones de error y averiguar si hay una explicación subyacente que dé cuenta de estos, con el fin de ser conscientes como docentes de los errores conceptuales de nuestros alumnos. Así, podremos contrarrestar mejor las tendencias originadas, bien como estadios naturales de la adquisición, o por hipergeneralizaciones de la instrucción recibida.

La enseñanza del imperfecto en los libros de texto y gramáticas del español

La explicación más extendida del uso del imperfecto suele destacar su valor aspectual de acción repetida o durativa respecto a la acción puntual expresada por el perfecto simple, especialmente en niveles iniciales del español. En general, los textos utilizados en el primer año de contacto con el español comienzan ilustrando el imperfecto como equivalente a *I used to*; es decir, remitiéndose a acciones habituales en un periodo de la vida de las personas. Así, las primeras actividades relacionadas con el imperfecto piden al alumno que piense en las cosas que hacía de niño, en la rutina del semestre anterior, etc., haciendo alusión a la equivalencia del imperfecto con en inglés *used* o *would*. Reproducimos a continuación las primeras explicaciones gramaticales que se ofrecen en algunos libros de primer año de amplia difusión en universidades estadounidenses.

- ¿Sabías que...?⁵: «Spanish also uses the imperfect to refer to actions and events that occurred repeatedly in the past, without reference to exactly how often. This corresponds roughly to English *used to* or *would* as in *They used (would) make fun of*

5 Bill VanPatten, James F. Lee y Terry L. Ballman, *¿Sabías que...?: Beginning Spanish* (Boston: McGraw-Hill, 2008) 165-166.

me as a child. Algunas preguntas: ¿Qué cosas hacías tú de niño (as a child) que no haces de adulto?

- ¿Qué tal?⁶: «In contrast to the preterit, the imperfect tense is used when you view actions or states of being habitual or as in progress».
- Exploraciones⁷: «One of the uses of the imperfect is to describe past habits or routines. In English, we frequently use the expression used to. It is often used with expressions such as *siempre*, *todos los días*, *todos los años*, *con frecuencia*, *a menudo* (often), *normalmente*, *generalmente*, *a veces*, etc.»
- Dos mundos⁸: «Saying what you used to do: the imperfect tense. The Spanish imperfect tense is used to describe actions that occurred repeatedly or habitually in the past. To express the same idea, English often uses the phrases *used to* or *would*, or just the simple past».
- Encuentros⁹: «Talking about past routine. Imperfect of Regular –ar Verbs. Spanish has two simple past tenses: the preterit, which you have already learned, and the imperfect. The imperfect is used to talk about repetitive past action and to describe how life used to be. The imperfect has two forms. (...) Práctica y conversación. A. La rutina de Carlos. Un(-a) compañero(-a) de clase y Ud. comparan la rutina de Carlos de este semestre con su rutina del semestre pasado».

Sin embargo, si bien para hablar de acciones habituales lo más utilizado en cuanto a frecuencia es el imperfecto, el perfecto simple

6 Thalia Dorwick, *¿Qué tal?: An introductory course* (Boston: McGraw-Hill, 7a. ed, 2007) 235.

7 Mary Ann Bliitt y Margarita Casas, *Exploraciones* (Boston: Heinle Cengage Learning, 2012) 274.

8 Tracy D. Terrell, Magdalena Andrade, Jeanne Egasse y Elías Miguel Muñoz, *Dos mundos* (Boston: McGraw-Hill, 5a. ed., 2002; o 7a. ed., 2010) 309.

9 Emily Spinelli y Marta Rosso-O'Laughlin, *Encuentros* (Boston: Harcourt College Publishers, 2001) 298-299.

también alude a actividades habituales o prolongadas en el pasado. En la gramática de Butts y Benjamin¹⁰ se explica esta posibilidad:

El pretérito ve el evento como ocurriendo de forma ininterrumpida durante un periodo finito mientras que el imperfecto lo describe como ocurriendo en el tiempo o como parte del trasfondo contra el cual se narran los eventos. En la oración *Mi padre fumaba/fumó mucho cuando era joven* los dos tiempos son posibles, independientemente de que él continuara fumando después o de si todavía vive. El imperfecto ve el hábito en progreso en ese tiempo, el pretérito lo recuerda como un evento visto como una totalidad, es decir, como algo que continúa a través del periodo de tiempo que el hablante tenga en mente.

Suele explicarse el imperfecto aduciendo que se emplea para acciones que duran, que se repiten, inacabadas o que se dan en su desarrollo (no puntuales), como intervalos de tiempo frente al momento puntual del evento expresado con el perfecto simple. Sin embargo, la idea de duración, repetición, no puntualidad no se debe tan sólo al empleo del imperfecto, sino a una coincidencia de varios elementos, entre los que desempeñan un papel fundamental el contexto, el conocimiento que tienen el hablante y el oyente del mundo con todas las experiencias que comporta, en algunos casos la presencia de determinadas expresiones temporales, y el semantismo de cada verbo. En el ejemplo (2), la idea de repetición se debe a la combinación de nuestro conocimiento de lo que es *ir en metro*, con expresiones como *en aquella época* o *siempre*:

(2) En aquella época iba siempre en metro, porque no tenía coche.

La idea de duración, asociada a *no tenía coche*, no es sino una consecuencia de la combinación de *en aquella época* con nuestra

10 John Butt y Carmen Benjamin, *A New Reference Grammar of Modern Spanish* (Malta: McGraw-Hill, 2000) 206.

experiencia de *tener coche*. Se refiere a una situación (idea de duración), según Matte Bon, y no a un acto puntual¹¹. No obstante, como señala Brucart¹², el término «duración» identificado con el imperfecto puede dar lugar a un equívoco si el hablante no considera el hecho sin delimitación temporal:

Si se le quiere otorgar una categorización aspectual, el concepto que debe ser utilizado no es el de duración sino el de no acotación o no terminación, una noción que tiene que ver con la falta de delimitación temporal del evento. De hecho, el propio término de «imperfecto» (que etimológicamente significa «no acabado») alude a este valor¹³.

Según la distinción de Brucart, la duración o la repetición de la acción en los ejemplos en (3), se diferencia por el contraste aspectual entre el evento acotado o no acotado; es decir, por la delimitación temporal del perfecto simple o del imperfecto respectivamente:

- (3) a. Fuimos tres veces a Los Ángeles
b. Íbamos tres veces a Los Ángeles cada año
c. Estudié historia en la universidad
d. Entonces estudiaba historia en la universidad

En su gramática comunicativa, Matte Bon plantea otra explicación basada en la opción del hablante de relatar ciertos sucesos como secundarios:

11 Francisco Matte Bon, *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Tomo I (Madrid: Edelsa, 1999) 26-27.

12 José María Brucart, «El valor del imperfecto de indicativo en español». *Primer Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas* (Corea: Universidad de Chonbuk, 2001). En el presente estudio se analizan los usos más comunes del imperfecto en narraciones; por ello quedan fuera usos pragmáticos modales o metafóricos del imperfecto, como aquellos señalados por Brucart en los siguientes ejemplos: a. Ya nos íbamos; b. Quería pedirle un favor; c. Si me tocara la lotería me compraba un yate; d. Mañana íbamos al cine; e. Perdón, ¿cómo se llamaba usted?

13 Brucart, 3.

El enunciador emplea el imperfecto en lugar del pretérito indefinido para referirse a sucesos pasados que no le interesa relatar en sí, sino tan sólo en la medida en que constituyen rasgos o características de una situación que está tratando de reproducir lingüísticamente¹⁴.

Por tanto, el contraste tiene un trasfondo discursivo en el que el imperfecto representa el valor estático en la narración que suele identificarse con la imagen detenida en un proyector. Por el contrario, los hechos que suceden y se narran se expresan con el perfecto simple. En una distinción entre el valor estático y el valor dinámico de estos tiempos se hace hincapié en la *Gramática básica del estudiante de español*, en que se explica que el imperfecto y el perfecto simple sirven en español para distinguir cualidades estáticas y cualidades dinámicas de eventos del pasado¹⁵. Las cualidades estáticas se refieren a la descripción de una imagen de objetos o personas, y se usa por tanto el imperfecto. De ahí que el ejemplo (4.a) sea correcto y el (4.b) de imposible realización. Por el contrario, al referirnos a las cualidades dinámicas de un evento, hablamos de su proceso de principio a fin. Por esta razón, (4.c) es posible y (4.d) no lo es:

- (4) a. La mujer que conocí ayer era muy bonita
 b. *La mujer que conocí ayer fue muy bonita
 c. El concierto de ayer fue muy bonito
 d. *El concierto de ayer era muy bonito

Los autores matizan que incluso, «[s]i nos referimos a la duración total de una cualidad (*una hora, dos semanas, todo el día, mucho tiempo, etc.*) entonces hablamos de un proceso completo y el Indefinido es la única opción»¹⁶. El ejemplo siguiente ilustra esta posibilidad:

14 Matte Bon, 26-27.

15 Rosario Alonso Raya, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel López, Jenaro Ortega Olivares y José Plácido Ruiz Campillo, *Gramática básica del estudiante de español* (Barcelona: Difusión, 2005) 130.

16 Alonso Raya y otros, 131.

(5) Tuve el pelo largo dos años, pero luego me cansé

Volviendo a Brucart, el autor destaca que el valor básico del imperfecto es el de coincidir con una referencia pasada. Desde esta perspectiva, usamos el imperfecto para mostrar el contexto en el que irrumpe otro evento, como en (6.a), en contraste con (6.b) donde las acciones se suceden temporalmente:

- (6) a. Cuando comíamos, llamó Jorge
b. Cuando terminamos de comer, llamó Jorge

En resumen, la disparidad de explicaciones y la amplia variedad de conceptos que las gramáticas manejan (cf., habitualidad, repetición, acotación, duración, etc.) hacen que no sorprenda que los alumnos de habla inglesa tengan dificultades a la hora de elegir entre el perfecto simple y el imperfecto. Para autores como Ruiz Campillo¹⁷ o Castañeda¹⁸, frente a una larga lista de reglas para explicar el uso y contraste entre estos dos tiempos verbales, conviene acudir a la oposición de «terminado/no terminado», de fácil representación mental y también que permite entender usos discursivos concretos¹⁹. Ruiz Campillo subraya que el imperfecto sitúa la narración «dentro de la escena, sin interés en la terminación y aporta un valor fotográfico como parte de una secuencia, mientras que el perfecto simple constata el hecho terminado, desde fuera y representa una secuencia completa»²⁰.

Al examinar la producción del imperfecto en la interlengua de alumnos de español parece que la elección del imperfecto relacionado con su valor aspectual durativo, su valor descriptivo y su valor

17 José Plácido Ruiz Campillo, «Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase», *Mosaico XV* (2005): 8-17.

18 Alejandro Castañeda Castro, «Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas», *RaeL Revista Electrónica de Lingüística Aplicada 5* (2006): 107-140.

19 Castañeda, 133.

20 Ruiz Campillo, 15.

de copretérito presenta poca dificultad. Sin embargo, estos alumnos extienden la elección del imperfecto a otros casos que asocian con el posible carácter durativo o estático del evento, como explicamos en la siguiente sección. Por tanto, en esta circunstancia el imperfecto irrumpe en el terreno del perfecto simple, produciéndose el error.

El uso del imperfecto en la interlengua de los alumnos

Fernández²¹ lleva a cabo un exhaustivo estudio de los errores gramaticales de cuatro grupos de aprendices de español cuya L1 eran el japonés, el alemán, el árabe y el francés repartidos en tres niveles de aprendizaje de 2º, 3º y 4º curso de La Escuela Oficial de Idiomas de Madrid. Sus datos provienen de redacciones en las que el alumno explica un viaje. En su análisis sobre uso del imperfecto concluye que los errores se deben en su gran mayoría al uso del imperfecto en lugar del perfecto simple. Lo explica como resultado de hipercorrección por parte del alumno, que le lleva a elegir la forma de imperfecto como más característica o peculiar de la lengua meta. Además, señala que el error también proceda del hecho de que el paradigma verbal del imperfecto presenta para el alumno menor dificultad que el del perfecto simple, haciendo, por tanto, más asequible su uso²². Concluye que los errores constatados en su trabajo muestran que la interiorización del alumno de la regla del uso del imperfecto falla porque la captación del valor relativo del imperfecto como información contextualizadora se confunde con la idea de duración y repetición.

Tales datos muestran que los alumnos tienden a usar el imperfecto erróneamente con verbos cuyo lexema es marcadamente permanente, como *ser*, *tener*, *estar*, *pasar*, *hablar*, etc., o los verbos de sentimiento o estado de ánimo como *gustar*, *sentir*, o *encantar*. Esta investigación

21 Sonsoles Fernández, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (Madrid: Edelsa, 1997).

22 Fernández, 137.

no contó, sin embargo, con participantes de lengua materna inglesa, aunque todo hace suponer que no se comporten de diferente manera.

Finalmente, Fernández señala que el concepto de «duración» asociado categóricamente al imperfecto es un error inducido probablemente por una simplificación metodológica de los manuales de texto y la didáctica de las propias aulas²³. Sus informantes confirmaron que los conceptos de «duración» y «acción repetida» se asociaban con el uso del imperfecto, como se muestra en la siguiente cita:

Se reconoce un aspecto imperfecto que se asocia, preferentemente, a un valor de «duración» fuertemente interiorizado, y al de acción repetida en el pasado. Estos dos valores, sobre todo el de duración priman por encima de cualquier otra consideración: acción acabada, inacabada o en desarrollo. De acuerdo con ello, las expresiones temporales (durante las vacaciones, el día, la noche, desde...hasta..., etc.) y las partículas cuantitativas —determinantes o adverbios (mucho, bastante, más, todo)— arrastran el uso del Pr. imperfecto, pues implican la idea de que la acción «dura»²⁴.

Como lo explica Fernández, la sintaxis de los tiempos verbales suele presentarse precedida de un capítulo general en el que se constata la importancia de la división entre tiempos absolutos (información central) y relativos (en su valor de contextualizadores o copretéritos). Fernández enfatiza que muchas de las gramáticas pedagógicas de español para extranjeros omiten estas consideraciones previas e insisten en el valor de duración y de acción repetida del imperfecto; incluso es posible que el propio profesor acentúe esa tendencia.

En un estudio de metodología diferente, Liskin-Gasparro²⁵ se indaga en las impresiones que los aprendices de nivel avanzado de español tienen sobre por qué eligen el imperfecto o el perfecto

23 Fernández, 128.

24 Fernández, 137.

25 Judith Liskin-Gasparro, «The Use of Tense-Aspect Morphology in Spanish Oral Narratives: Exploring the Perceptions of Advanced Learners», *Hispania* 83, 4 (2000): 830-844.

simple. Por medio de entrevistas, identifica la razón de la elección de los tiempos del pasado en el propio discurso oral grabado de los informantes y logra hacer explícitas alguna de las razones que guían su uso. En concreto, uno de los participantes de este estudio menciona el test de la interrupción para el imperfecto, en la que se pregunta si la acción fue interrumpida por otra acción. La acción que interrumpe sería la que se conjugaría en perfecto simple. El mismo informante aporta una segunda explicación que gobierna la elección: el test de la rapidez de la acción. Por tanto, si la acción es rápida y no dura mucho, entonces se debe conjugar en el perfecto simple. Este tipo de explicaciones informales en forma de test son las que ayudan y dirigen a nuestros alumnos en sus producciones orales y seguramente también en las escritas.

Una de las principales fuentes de inspiración de los alumnos al formular este tipo de hipótesis y generalizaciones son sus libros de texto. Frantzen²⁶ estudia la información que se le proporciona al alumno en más de treinta libros de español publicados en los EE.UU. y observa que los manuales tienden a dar generalizaciones simplificadas, o lo que en inglés se llama *rules of thumb*, las cuales podrían matizarse o suprimirse en algunos casos por llevar al alumno a formarse falsas explicaciones del fenómeno en cuestión, como la autora muestra con profusión de ejemplos. Entre estas generalizaciones están las siguientes: 1) El imperfecto se usa para expresar acciones repetidas o habituales pasadas; y 2) *Would* + infinitivo señala el uso del imperfecto. Frantzen propone dividir la primera regla en dos, puesto que el concepto de habitualidad no es sinónimo del de repetición. Una acción puede ser habitual pero no repetida y viceversa, por lo que señala que se debería explicar de forma separada el uso del imperfecto para acciones habituales del uso del imperfecto para acciones repetidas en el pasado. En cuanto a la posibilidad de traducir *would* + infinitivo por el imperfecto,

26 Diana Frantzen, «Preterite/Imperfect Half-Truths: Problems with Spanish Textbook Rules for Usage», *Hispana* 78 (1995): 145-158.

esta afirmación sólo es cierta cuando se trata de acciones habituales, por lo esta generalización se podría subsumir en la anterior.

Frantzen concluye que estas generalizaciones deberían matizarse en algunos casos y sustituirse en otros, por explicaciones que aborden los principios subyacentes que gobiernan la elección del perfecto simple y el imperfecto. De no completar estas reglas con práctica y discusiones orales, éstas podrían confundir y frustrar a los alumnos.

En suma hay estudios previos que insisten en que los alumnos de español como segunda lengua continúan usando el imperfecto en situaciones en las que deberían haber utilizado el perfecto simple y que tanto las reglas que estos formulan como los libros de texto pueden propiciar la aparición de dicho error. En el presente estudio se ahonda en el conocimiento de los errores en el uso del imperfecto en la producción escrita de alumnos estadounidenses de español de tercer año, ya que en el estudio de Fernández²⁷ no se incluyeron hablantes de lengua inglesa. Nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de errores cometen los aprendices estadounidenses de tercer año de español en el uso del imperfecto antes y después de un semestre de instrucción en España?

Diseño del estudio

Los participantes redactaron una narración personal sobre un viaje al principio de su quinto semestre de español y otra al finalizar su estancia en España, al término de un programa de quince semanas. En las instrucciones se les pedía que contaran dicho viaje en 250 palabras aproximadamente en media hora de clase. El tema elegido procuraba estimular el uso de los tiempos del pasado por parte de los alumnos. Elegimos la producción escrita y no la oral porque pensamos que el enfoque momentáneo en la forma que puedan realizar los alumnos será más evidente en el *output* escrito que en el oral, dado que pueden

²⁷ Fernández.

detenerse y reflexionar sobre la elección entre el perfecto simple y el imperfecto. La capacidad de narrar y describir en el pasado es un rasgo que caracteriza a los aprendices de nivel avanzado según las *ACTFL Proficiency Guidelines*²⁸ y el nivel B1 o umbral en el *Marco Común Europeo de Referencia*²⁹.

Participantes

Un total de treinta y siete alumnos completaron las dos composiciones requeridas. Se eliminaron los casos de alumnos de procedencia hispana, aquellos que habían participado en programas de inmersión con anterioridad y los que no completaron las dos composiciones. Los alumnos eran estudiantes de diversas universidades de EE.UU., que asistían al programa de inmersión de la New York University en Madrid o a los programas de la University Studies Abroad Consortium (de la University of Nevada, Reno) en San Sebastián y Madrid. Recibieron clases de español centradas en la mejora de aspectos gramaticales y discursivos de lunes a jueves.

El tiempo real que la asignatura dedicó a la enseñanza del pasado no superaba tres horas de duración, aunque la precisión gramatical en los usos de los tiempos pasados fuera uno de los objetivos a lo largo del curso en diferentes actividades tanto orales como escritas. Además de las horas de contacto con la lengua meta en el aula, los alumnos tuvieron la oportunidad de interactuar con hablantes nativos en sus actividades diarias. La mayoría de los alumnos de inmersión habían establecido relaciones amistosas por medio de un servicio de intercambio de idiomas de la universidad, participaban en deportes, vivían con familias o con otros alumnos de su edad. Sin embargo, no se tuvo en cuenta la variedad individual en cuanto al uso real que hicieron de estas oportunidades.

28 Elvira Breiner-Sanders, Karen Swender y Robert M. Terry, *Preliminary Proficiency Guidelines. Writing*, 2001; disponible en: <<http://www.actfl.org/files/public/writingguidelines.pdf>>.

29 VV.AA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, 2002; disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco>.

Recogida y codificación de datos

Las redacciones se llevaron a cabo en el aula y al profesor de cada curso se le proporcionó una serie de instrucciones para evitar que algunos alumnos consultaran diccionarios, hicieran preguntas al profesor o excedieran los treinta minutos de tiempo asignado. Al codificar los datos según el tipo de error, se llegó a una clasificación o tipología de errores en la que se tuvo en cuenta tanto los conceptos recogidos en las gramáticas pedagógicas y libros de texto, como las observaciones de Fernández³⁰ y de Liskin-Gasparro³¹. Además, se añadieron nuevos patrones de error que emergieron en nuestros datos. Finalmente, se formuló la siguiente tipología que, sin ser exhaustiva, da cuenta precisa de los patrones de error hallados:

- Valoración.
- Duración con verbos de aspecto léxico no puntual.
- Formas verbales acompañadas de una expresión adverbial durativa.
- Formas verbales acompañadas de un complemento con significado de «mucho».
- Expresiones con cuando/mientras.
- Imperfectos que debían haber sido subjuntivos u otros casos.

Resultados

Con el estudio se comprobó un notable aumento en la producción de formas del imperfecto, elevándose de 319 instancias producidas al comienzo del curso a 574 al final. Es decir, los alumnos aumentaron su producción de imperfectos en un 44,42 %. En cuanto a los errores cometidos al principio y al final de semestre, observamos que el porcentaje de usos incorrectos disminuyó al término de su estancia en España. Así, al comenzar el semestre, de las 319 instancias constatadas, 47 fueron incorrectas, es decir, el porcentaje de error fue de 14,7 %. Sin

30 Fernández.

31 Liskin-Gasparro.

embargo, concluido el programa, fueron 38 las instancias incorrectas de un total de 574; disminuyendo, por lo tanto a un 6,62 % el índice de error. Resumimos estos resultados en el cuadro 1 y presentamos a continuación los resultados obtenidos de cada tipo de error establecido en nuestra clasificación.

Cuadro 1. Uso del imperfecto y errores antes y después de su estancia en España

Imperfectos <i>Antes</i>			Imperfectos <i>Después</i>			Incremento en uso	Disminución del índice de error
Total	Errores	%	Total	Errores	%	%	%
219	47	14,7	574	38	6,62	44,42	6,62

Valoración

El concepto de valoración arroja como resultado errores en el uso del imperfecto en lugar del perfecto simple. En nuestros datos, estos errores se producen en la valoración o evaluación del evento de viaje en sí mismo, como se observa en (7):

- (7) a. **Para mí este viajar era lo mejor porque aprendí mucho de la cultura, de la vida, y también divertirme*
 b. **Era un viaje memorable!*

Antes de su estancia en España, el número de errores de este tipo fue 17 de los 47 errores cometidos; un porcentaje de 36,1 % del total de errores. Tras su estancia en España fueron 8 de 38 los errores constatados, y por lo tanto este tipo de error representó el 21 % del total. Respecto al total de instancias del imperfecto, el porcentaje de errores de este tipo fue 5,5 %, mientras que tras su estancia disminuyó al 1,3 %.

Como señalan Alonso Raya y otros³², la valoración es la recuperación del pasado de una imagen o secuencia de imágenes vistas de principio a fin y que, por lo tanto, deberían estar en perfecto simple. La valoración hace referencia a la cualidad dinámica del evento, evaluándolo desde el principio al fin (ej. *El concierto de ayer fue muy bonito*), mientras que el imperfecto se usaría para la descripción de cualidades estáticas de una imagen, persona u objeto (*La mujer que conocí ayer era muy bonita*). Por tanto, si se toma como ejemplo una fiesta «el imperfecto nos dice que el hablante se coloca dentro de la fiesta para describírnosla; el indefinido, que el hablante se coloca fuera»³³. En los ejemplos se constata que el alumno se fija quizás en el aspecto durativo, como por ejemplo, de una fiesta o un viaje, o descriptivo sin percibir que la valoración en español se expresa en términos absolutos, como ya señalaba Fernández³⁴.

Uno de los dos grupos utilizó un libro de texto en el que se explica el uso del perfecto simple como valoración. Sorprendentemente este grupo no es el causante de la disminución en el índice de error respecto a la valoración, ya que dicho grupo, formado por 12 alumnos, registró cuatro errores al principio y otros cuatro al final del tratamiento. No es posible confirmar que haya habido una influencia del libro de texto en este aspecto en particular.

Duración con verbos de aspecto léxico no puntual

Por verbos de aspecto léxico no puntual entendemos aquellos que describen actividades con duración y se opondrían a los verbos delimitados y de escasa duración, los cuales fueron denominados «logros» (*achievements*) por Vendler³⁵. Según De Miguel³⁶, los verbos de aspecto léxico puntual «son los que describen un evento que tiene lugar en un

32 Rosario Alonso Raya y otros, 130.

33 Ruiz Campillo, 8-17.

34 Fernández.

35 Zeno Vendler, *Linguistics in Philosophy* (Ithaca, Nueva York: Cornell University Press, 1967).

36 Elena De Miguel, «El aspecto léxico», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte, eds., *Gramática descriptiva de la lengua española 2* (Madrid: Espasa-Calpe, 1999) 73-99.

instante temporal único y definido, sin fases: alcanzar la cima de un monte, estallar de ira, explotar una bomba, llegar a la meta, marcar un gol, nacer, reconocer una cara, morir» (3033). Aunque de muy reducido uso, estos verbos ocasionalmente podrían usarse en imperfecto. Sin embargo, es en los verbos de aspecto léxico no puntual, bien sean estados, actividades o realizaciones, indica Vendler, donde el alumno tiende a ver un argumento para el uso del imperfecto debido a su «duración», identificándolos con la representación no terminativa. Así, se producen errores como los ejemplos en (8), los cuales supusieron el 1,8 % y el 1,7 %, antes y después del semestre respectivamente.

- (8) a. **Ibamos por caballo por los árboles y miramos a todo*
 b. **Normalmente ella es seria pero esa vez no le gritaba al primo.*

Formas verbales acompañadas de una expresión adverbial durativa

En este tipo de oraciones el imperfecto aparece acompañado por una «expresión adverbial durativa», ya que ésta indica la cantidad de tiempo que «dura» el evento descrito. Este tipo de error representó el 2,5 % del total de instancias de imperfecto antes de comenzar el semestre y disminuyó hasta el 1,3 % al término del semestre. Los siguientes ejemplos ilustran este tipo de error:

- (9) a. **Un día, jugábamos por tres horas*
 b. **Mi amiga y yo bailábamos por todo el noche.*

Según Castañeda³⁷, hay una incompatibilidad del imperfecto con complementos adverbiales temporales que expresan límites temporales del proceso y es precisamente esta acotación la que el estudiante confunde con la duración.

³⁷ Castañeda, 109.

Formas verbales acompañadas de un complemento con significado de «mucho»

La idea de prolongación o duración en el tiempo no solo se expresa mediante frases adverbiales, sino también por medio del complemento directo o del circunstancial. En estos complementos puede incluirse el significado de «mucho» o se da una lista de objetos. El porcentaje de errores de este tipo fue muy pequeño antes y después del semestre, 0,6 % y 0,3 %, respectivamente. Ejemplos de estos errores se muestran en las siguientes oraciones:

- (10) a. **La próxima día de nuestro fin de semana en Portugal, nosotros caminamos mucho y veíamos muchas cosas.*
b. **Nosotros conducíamos a Los Angeles, las Vegas, Utah, New Mexico, Arizona, Texas, New Orleans, etc.*

Expresiones con cuando/mientras

Los errores de este tipo se atribuyen a un error en la asignación temporal de los verbos para que uno indique la acción interrumpida por otro, apareciendo ambos en imperfecto o en el orden inverso al correcto, como se muestra respectivamente en los ejemplos a continuación.

- (11) a. **Cuando llegábamos al aeropuerto en Lima, estaba esperándonos mi tío.*
b. **Nosotros rompíamos nuestro coche cuando estuvimos en la playa.*

Los alumnos comenzaron el semestre cometiendo un 2,5 % de errores de este tipo, mientras que al cabo del semestre, el porcentaje de error disminuyó hasta representar solo el 1,3 % de las instancias totales en el uso de los pasados. Como explica Ruiz Campillo³⁸, es la duración del acto la que lleva al alumno a este tipo de error en lugar de advertir que se está fuera de un proceso completo, y, por tanto,

38 Ruiz Campillo.

la forma verbal correcta en los ejemplos en (11) sería «llegamos» y «rompimos» respectivamente.

Imperfectos que debían haber sido subjuntivos u otros casos

En nuestros datos el porcentaje de errores por la confusión del imperfecto con el imperfecto de subjuntivo, como se ilustra en el ejemplo (12), fue muy bajo antes y después de la estancia de nuestros alumnos en España, 0,6 % y 0,3 % respectivamente.

(12) **Me gusto que me llevaba en la moto porque me dio la vista del campo...*

Solo hubo una instancia que no correspondía con un error de subjuntivo, por eso la sumamos a este grupo y no hicimos otro apartado para otros casos.

Resumimos en el cuadro 2 los resultados por tipos de error y en su conjunto. También mostramos el número de errores, según hayan ocurrido antes o después del semestre en inmersión.

Cuadro 2. Número de instancias y porcentajes para cada tipo de error

Tipo de error	Antes	%	Después	%
Valoración	17	5,5	8	1,3
Léxico no puntual	6	1,8	10	1,7
Adv. durativo	8	2,5	8	1,3
Mucho	6	1,8	2	0,3
Cuando/mientras	8	2,5	8	1,3
Otros	2	0,6	2	0,3
Total	47	14,7	38	6,2

El uso del imperfecto erróneo disminuye tanto en número total de instancias, puesto que baja de 47 a 38, como en porcentaje, el cual baja de 14,7 % a 6,2 %. Los errores que se reducen después de la estancia

en España son la valoración y las formas verbales acompañadas de un complemento con significado de «mucho». Aumenta levemente el número de errores del tipo duración con verbos de aspecto léxico no puntual, mientras que el resto de las categorías presentadas se mantienen igual. Si bien hay que señalar que los porcentajes antes y después de la estancia en España muestran variaciones escasamente perceptibles, lo importante es observar que el patrón de error en el uso del imperfecto se mantiene en las mismas categorías observadas al principio del estudio.

Discusión e implicaciones pedagógicas

En este estudio se comprueba que, transcurrido un semestre en situación de inmersión, el porcentaje de error se reduce considerablemente (de 14,7 % a 6,2 %), pero también se mantiene la misma tendencia al error debido a la percepción que el alumno tiene sobre la duración y la valoración del evento que describe. La idea de duración, relacionada con el significado del lexema verbal, con los adverbios durativos y con objetos directos que apuntan a la idea de que mucha cantidad desencadena el uso del imperfecto. Además, la distribución aspectual en oraciones que incluyen una subordinada temporal (ej. *mientras...*, *cuando...*) presenta dificultades de expresión para los aprendices. Tales resultados, similares a los de Fernández³⁹, indican que los errores son reflejo de evoluciones universales en la adquisición de los valores aspectuales de las formas verbales del pasado. Además, a pesar de la disminución de errores tan notable después de un semestre en España, tampoco parece claro que hayan alcanzado en su uso del imperfecto el nivel de sofisticación que sugiere el plan curricular del Instituto Cervantes para el nivel B2.

Como lo indica Fernández⁴⁰, una consideración pedagógica a la que nos llevan estos errores es el no insistir en la clase en la idea «de

39 Fernández.

40 Fernández, 140.

acción que dura» para explicar el uso del imperfecto, ya que esto hace que el alumno hipergeneralice esta regla a acciones acotadas. Se debe, según la autora, insistir en el valor absoluto de la acción expresada en indefinido, aunque este momento se refiera a «toda la tarde», o se haya realizado «muchas veces».

Se debe insistir en relacionar la aportación del lexema verbal de aspecto permanente con los valores de acción pasada y temporalmente acotada del perfecto simple. Ejemplos como el que reproducimos a continuación pueden analizarse en clase, de forma que el alumno tome conciencia de que una expresión como «estar lleno», a pesar de que no es una acción y por lo tanto parece tener un aspecto más permanente, puede aparecer en perfecto simple.

Por la puerta del «Río Bar» pasaba mucha gente. Algunos entraban. Pronto, la terraza estuvo llena de hombres y mujeres que hablaban en voz alta y reían⁴¹.

De este modo el alumno comprueba que el lexema verbal de aspecto no puntual o permanente no tiene necesariamente que asociarse con el aspecto verbal durativo que el imperfecto pudiera representar.

Al igual que con las matizaciones del concepto de duración, el profesor debería insistir en el uso del perfecto simple asociado a la valoración del evento en cuestión; y recalcar que al salir de un cine, de una conferencia, o de cualquier acto, se usa el perfecto simple para valorar esas actividades: *Me gustó mucho la película, La conferencia fue muy interesante, la fiesta salió muy bien*. De ahí que una intervención pedagógica que distinga entre la evaluación/valoración de un evento, situación o actividad y la descripción de situaciones pasadas puede ser eficaz para evitar la tendencia de los alumnos a usar el imperfecto al terminar la narración de su viaje y realizar una valoración de este, como en los ejemplos que vimos.

41 Mario Vargas Llosa, *Los jefes* (Madrid: Aguilar, 1974) 82.

Es tarea de los profesores contrarrestar generalizaciones erróneas que inducen al error en el uso del imperfecto en el lugar del perfecto simple, previniendo así el riesgo de su fosilización. Sabemos que la explicación metalingüística por parte del profesor o del libro de texto no es suficiente para que se produzca la adquisición (cfr. Felix; Pienemann; y Pica⁴²; entre otros). Es necesario que se muestren al alumno estos usos del perfecto simple en un *input* realizado para que tenga lugar el *intake*, de acuerdo con Sharwood Smith⁴³, y romper con la tendencia del alumno a usar el imperfecto. Incluso podría ser insuficiente el realzamiento del *input* para su internalización y automatización, y por tanto, como Swain ha señalado reiteradamente en el campo de la adquisición⁴⁴, es necesario facilitar oportunidades de producción, tanto controladas (semicomunicativas) como más comunicativas para la consolidación de esta dicotomía aspectual.

Como señala Zanón⁴⁵, el objetivo de las actividades de concienciación gramatical es que el alumno reflexione sobre ciertos aspectos gramaticales, y propiciar el análisis y la comprensión de sus funciones para contribuir así a la representación mental correcta del elemento que se analiza. En este tipo de tareas la comprensión y producción precisas deben ser esenciales para su resolución, deben incorporar un uso comunicativo de la lengua y deben ir acompañadas de un *feedback* sobre el uso de la estructura dada a lo largo de la actividad. Teniendo en cuenta la dificultad asociada a la idea duración y también

42 Sascha W. Felix, «More Evidence on Competing Cognitive Systems», *Second Language Research* I, 1 (1995): 47-72; Manfred Pienemann, «Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses», *Applied Linguistics* X, 1 (1989): 52-79; Teresa Pica, «The Selective Impact of Classroom Instruction on Second-Language Acquisition», *Applied Linguistics* VI, 3 (1985): 214-222.

43 Michael Sharwood Smith, «Input Enhancement in Instructed SLA», *Studies in Second Language Acquisition* XV, 2 (1993): 165-179.

44 Merrill Swain, «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development», en Susan M. Gass y Carolyn G. Madden, eds., *Input in Second Language Acquisition* (Rowley, MA: Newbury House, 1995) 235-253; Merrill Swain, «The Output hypothesis. Theory and Research», en Eli Hinke, ed., *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Oxford: Oxford University Press, 1995) 471-484.

45 Javier Zanón, *La enseñanza de E/LE mediante tareas* (Madrid: Edinumen, 1999) 83-84.

a la de valoración, los profesores de español debemos diseñar tareas que requieran manipulación y reflexión gramatical de un input rico en estos usos más marcados y complejos de la expresión del pasado.

Conclusión

Se han analizado algunos de los errores frecuentes en el uso del imperfecto, por parte de quienes aprenden el español como segunda lengua, antes y después de una estancia de quince semanas en España. Nuestros participantes no solo hicieron un uso más extenso de este tiempo verbal, sino que también pudimos verificar que el índice de error disminuyó al cabo de dicha estancia. En cuanto a la naturaleza de los errores cometidos antes del periodo experimental y después de ese periodo, se halló que estos errores respondían a la misma tipología. Esto indica un área de posible fosilización en la interlengua del alumno parcialmente motivada por una percepción errónea del aspecto durativo en la elección de la forma verbal adecuada. Para contrarrestar esa posible fosilización, el profesor debería diseñar una serie de actividades que respondan a cada uno de los errores identificados en los escritos de los alumnos.

En suma, como profesores tales resultados nos hacen pensar en una aproximación metodológica que dé cuenta de esta dificultad que el alumno parece tener para asociar la duración y la valoración con el perfecto simple. Se trata de ayudar al alumno a percibir en el *input* características gramaticales de índole marcada o compleja y, por tanto, de difícil acceso simplemente con una exposición natural a la lengua meta. Futuros estudios podrían examinar si este tipo de enfoque metodológico centrado en usos específicos de un ítem gramatical determinado tendría una repercusión en la adquisición de los mismos y, así, evitar su fosilización en etapas avanzadas de la adquisición del español.

Design and Development of Authentic Assessment with an Affective, Intellectual, Psychomotor Approach¹

(Diseño y desarrollo de evaluación auténtica mediante un enfoque afectivo, intelectual y psicomotor)

*Nandayure Valenzuela Arce*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*Gustavo Álvarez Martínez*³

Universidad Nacional, Costa Rica

*Damaris Cordero Badilla*⁴

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

En este artículo se plantea que los alcances de la denominada evaluación auténtica se aplican en Costa Rica de forma deficiente. Expone y explica los resultados de un taller dirigido al profesorado de Inglés, y con esa experiencia se ejemplifican vías que potencian la adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades, mediante esa modalidad de evaluación.

ABSTRACT

This article addresses authentic assessment (AA), which is still not applied satisfactorily in Costa Rica. It describes and analyzes the results of

1 Recibido: 22 de enero de 2015; aceptado: 12 de junio de 2015.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: Nandayureva@gmail.com

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: lgtavo@yahoo.com

4 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: jodaro.damaris@gmail.com

a workshop held with English instructors, and based on that experience, examples are given of ways to strengthen knowledge acquisition and skills development, using that type of assessment.

Palabras clave: evaluación auténtica, procesos cognitivos, procesos emocionales, procesos psicomotores

Keywords: authentic assessment, cognitive processes, emotional processes, psychomotor processes

The outreach project for the professional development of English instructors, *Desarrollo Profesional para Profesores de Inglés (DEPROMI)*,⁵ is an integrated initiative whose dynamics cover several areas: training English teachers—mainly those from rural areas of the country—in different pedagogic domains, formulating research in fields of need in applied linguistics, and developing theories and academic materials derived from these experiences.

For almost two decades, DEPROMI workshops were offered to English teachers in Upala, Nicoya, San Ramón, Pérez Zeledón, Ciudad Neily, Sarapiquí, San Carlos, and others, to enhance these professionals' pedagogic proficiency. This in turn increases their efficiency in guiding primary school students in the development of English language skills for real world communicative purposes. Some of the criteria used by DEPROMI trainers to select the rural areas in which the workshops on pedagogy could be implemented are the following: the request of authorities from the Ministry of Public Education (MEP) or other educational institutions; the teachers' need for formal, well-grounded opportunities for professional growth in their communities; and these educators' willingness to participate in DEPROMI training.

5 This project was carried out as part of the in-service elementary teacher-training program (*Programa de Capacitación para Maestros de Inglés (PROCAMI)*, *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL)*, *Universidad Nacional de Costa Rica*, *Proyecto integrado: extensión, docencia, investigación*, *Universidad Nacional*; código 0265-11.

In 2012, one of the professors interested in offering a DEPRROMI workshop was Patricia López,⁶ who drew attention to knowledge and skill limitations that educators in San Carlos had on using assessment as an efficient mechanism to evaluate their pupils' progress in English. She explained that this situation had become one of the stumbling blocks for a number of young learners in San Carlos to be able to use their foreign language as a means of communication. She also said that although the teachers from San Carlos had limited access to solid training on pedagogic areas, they were willing to learn. In response, DEPRROMI trainers accepted to offer a workshop on authentic assessment (AA) to those educators in November 2013.

O'Malley and Valdez use the term *authentic assessment* "to describe the multiple forms of assessment that reflect student learning, achievement, motivation, and attitudes on instructionally-relevant classroom activities."⁷ This is a type of appraisal that must be aligned to the methodologies that are grounded on communicative principles for language learning. Without knowledge on AA and competence in its appropriate application, teachers are less familiar with students' day-to-day weak and strong outcomes during English classes, and are therefore, unable to make informed decisions for instructional planning.

Due to the relevance of AA, DEPRROMI trainers knew that the workshop should be prepared to go beyond attaining surface objectives; it had to pursue teachers' long-lasting professional development, derived from solid training objectives that could lead these educators to adjust knowledge and tools to their own teaching needs and to those of their pupils. As stated by *El Estado de la Educación* (2005), efficient educators should "design and implement diverse

6 Patricia López is a professor of the *Escuela de Ciencias y Letras*, who works with the *Centro de Transferencia Tecnológica y Educación Continua* (CTEC), of the *Instituto Tecnológico de Costa Rica* (TEC). We wish to thank López for her valuable contributions in establishing the necessary agreement between UNA and TEC, which enabled DEPRROMI to offer the workshop on assessment to San Carlos English teachers.

7 Michael O'Malley and Lorraine Valdez. *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers* (New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1996) 4.

learning evaluation strategies and processes based on predetermined criteria,”⁸ and this knowledge basis and competences on evaluation ought to match [teachers’] capacity to ‘select, elaborate, and utilize didactic materials pertinent to their context.’”⁹ In other words, the DEPRMI workshop on AA had to be designed for the development of teachers’ critical thinking and creativity, while encouraging their commitment to use AA beyond the training experience by designing and implementing on-going evaluation appropriate for their primary school students’ needs.

Consequently, an-eight hour workshop on AA was given on November 27th, 2013, at CTEC in Santa Clara, San Carlos. A week later, TEC emphasized the successful partnership between this college and Universidad Nacional, which led to the efficient training of San Carlos English teachers in the workshop entitled *Principles on Assessment to Trigger Quality Learning*.¹⁰

Upon the completion of this experience, the data were analyzed following practices and theories from the systematization experience methodology (SE), which Jara defines as “a new modality of production of knowledge,”¹¹ in which theory emerges from the encounter, views, and contributions of the protagonists participating in the academic experience.¹² Therefore, this article is the result of the analysis made by DEPRMI trainers and the contributions of the teachers who participated in the workshop.

The results of the workshop are organized in three sections; the first analyzes the design process of the training on AA, including a

8 Programa Estado de La Nación en Desarrollo Humano Sostenible Estado de la Educación Costarricense / Programa Estado de la Nación. Aporte especial. Capítulo #3. La Educación Superior y la Generación de Conocimiento (Consejo Nacional de Rectores, San José, Costa Rica. 2005, 138).

9 Programa, 138.

10 Instituto Tecnológico de Costa Rica, “TEC y UNA se Aliaron para Capacitar a Docentes en Inglés.” Comunicado de Prensa (CTEC sede Santa Clara, San Carlos, Costa Rica, Oficina de Comunicación y Mercadeo, 3 de diciembre de 2013).

11 Oscar Jara, *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 2012, 41).

12 Jara, 41.

description of the teaching approach, learning strategies, didactic materials, evaluation tools, and others; the second describes a step-by-step rationale of the learning/assessment activities, as well as the trainers' and participants' actions and reactions during the implementation of the activities; and the third presents the evaluation of the workshop from the perspective of the participating teachers, along with reflections of DEPRMI trainers.

Design Process

General and Specific Objectives

The general objective of the AA training was to share theoretical and experiential knowledge on authentic on-going evaluation with English teachers of San Carlos, to enable them to appraise their primary school students' development of English skills more accurately.

The first specific objective was to diagnose these English teachers' background knowledge in AA, to learn exactly how much they knew about the evaluation theories and strategies that they were going to approach during the workshop. The second was to increase their sensitivity toward the learning and AA needs of their primary school students. The third specific objective was for these instructors to become aware of the effectiveness of incorporating informal, semi-formal, and formal AA in a communicative English lesson, as designed by DEPRMI for primary school students following pre-, while-, and post-learning stages. The fourth was to have the educators analyze what AA implies and help them connect unfamiliar knowledge with that acquired through their professional experiences. The fifth specific objective was to have them design an analytic rating scale jointly, in addition to a holistic rubric, to implement formal assessment more objectively in their primary school classes. Finally, the sixth objective was to motivate the teachers to incorporate, in their own English classes, what they had learned about AA.

The content on AA included in this workshop deals with the following themes: theory on foreign language communicative teaching and learning, with emphasis on the Challenge Approach; the theory of process and product of AA; different types of authentic assessment (informal, semi-formal and formal); strategies for the integration of structure, content, and theory through a communicative model lesson; tools to design pedagogical materials; a variety of efficient teaching, learning, and assessment strategies; and theory and guidelines to design analytic and holistic rubrics for AA.

The Challenge Approach: Pedagogical Foundations of the Workshop

We chose the Challenge Approach¹³ (CHA) as the pedagogic basis for the development of the workshop since it offers many possibilities to digest input meaningfully. This approach is eclectic perspective used by DEPRMI for foreign language teaching and learning. It blends communicative principles from non-traditional approaches with related communicative principles from DEPRMI. The CHA integrates elements from the Natural Approach, Communicative Language Teaching, Cooperative Language Learning, Content-Based Instruction, and Task-Based Instruction.

The above communicative principles prioritize natural learning processes and propose learning strategies that can be adapted to different contexts and learners of different ages. According to Krashen and Terrel, these principles include the following concepts: a) in the natural order of acquisition, comprehension precedes production; b) input has to be offered in the foreign language and it must be scaffolded to make it comprehensible; c) using the learner's background as a point of departure facilitates the acquisition of linguistic input; d) the continual use of the foreign language is the vehicle to develop communicative and linguistic competence; and e) the learner must

13 Gustavo Álvarez, Nuria Villalobos and Nandayure Valenzuela, "The Challenge Approach: An Innovative Teaching and Learning Pathway," *Revista de Lenguas Modernas* 11 (2009): 363-382.

be exposed to real communicative situations to create the need and motivation for interaction using the foreign language.¹⁴

In the case of the Challenge Approach, the amalgamated communicative principles are a) to set up the challenge ($i + 2$)¹⁵ competing against oneself, to achieve the superior language goal; b) to stimulate implicit learning, leading the student to discover and make connections among different types of knowledge, and following this implied process, incorporate explicit learning (for those who require it) to consolidate knowledge; c) activate and develop the learners' creative thinking that has to be worked into attitudes and actions leading to meaningful learning; and d) develop nonverbal ability to create efficient contexts and strategies for stimulating interaction that can ease the development of communicative competence.

We have developed this approach based on the experience of teaching our own classes in primary school and at the university level, as well as while offering workshops as trainers in DEPROMI. Over the past thirteen years, we have designed this teaching and learning approach in which we consider as a corollary task teaching meaningfully, but also to learn comprehensively ourselves. That is, when we prepare classes, workshops, seminars, or any other academic activity, we formulate action plans in an evocative way, so that we can help students, participants, and/or audiences to understand and learn more efficiently. The strategy works in both directions because, as we create strategies, activities, materials, and others for the intended academic activity, we expand our own knowledge on the given context, thus increasing cognitive and emotional connections that we had built up previously.

14 Jack Richards and Theodore Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001).

15 In *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (New York: Prentice Hall International, 1995, 20-21), Stephen Krashen suggests that learners move from current competence "i" to the following level (that is, $i + 1$). They accomplish this by understanding first the new input that is "a little beyond" their acquired linguistic abilities. However, the CHA emphasizes that learners can be challenged to move from their current competence to a much higher level ($i + 2$), when taking advantage of the pedagogical strategies of this eclectic approach.

The Challenge Principle

The challenge itself is an intricate emotional, intellectual, and psychomotor test for trainers and trainees because it implies hard work to accomplish a higher goal; it entails making a decision to accept the challenge, and it is more likely to be accepted when that challenge creates a desire to arouse or stimulate, especially when presented with difficulties. For us, as trainers, the challenge is to be able to cope with the analytical, critical, and creative work that we must be committed to carrying out, in order to offer comprehensive learning experiences that will be memorable for the English teachers. We have to investigate, analyze, and design multiple strategies, activities, and materials in synchrony with the singular needs of the participants of the workshop.

To have participants achieve linguistic and/or pedagogical development, we design learning challenges to trigger their motivation, effort, and perseverance, as well as to stimulate their multiple intelligences. Accordingly, all tasks planned for the workshop are designed from the perspective of the English teachers' needs and particular characteristics. Thus, we explore different ways to present the pedagogical contents and stimulate the educators' learning styles. Bailey, Curtis and Nunan state that professional development occurs, and "results in better teaching and learning... if there is some sense of mutuality or reciprocity..." during the training experience, in which educators' contribution to build up knowledge is considered.¹⁶ For this reason, we also anticipate challenging strategies for teachers to be able to appreciate the value of their own professional expertise by having them share it with us and their colleagues the connections that they are able to make between theory and their teaching practice; this is an approach that enables teachers to build on their personal and professional pride.

¹⁶ Kathleen Bailey, Andy Curtis and David Nunan, *Pursuing Professional Development: The Self as Source* (Boston, MA: Newbury House, 2001, 5).

Finally, it is clear that a challenge is a personal decision, so each individual is responsible for accepting or rejecting the proposed challenge. This depends on internal and external factors that can have a positive or negative effect on the participants' attitudes, but no matter how influenced one can be by these variables, a positive attitude and a resolute personality can help overcome obstacles that may appear. We promote this affirmative attitude and model it through the professional design of the workshop and our encouraging behavior during the training process.

The Creativity Principle

In the CHA, creativity is the communicative principle that keeps trainers and trainees innovating. We consider the cognitive and emotional impact of teaching and learning strategies, activities, and materials, and this leads us to be open to changes and to create. Although we do follow patterns for teaching that experts have proven to be efficient in a given context, we do so only after having piloted those principles and having made necessary adaptations according to the needs of DEPROMI's target population. Creativity is based on from emotional and cognitive flexibility which enables us to detach ourselves from the teaching and learning practices that we believe are the best (but might not be), to be open to adapt and innovate whenever necessary. We proceed this way because every group of participants is different. Individuals live under different cultural, social, economic and educational realities, but there are principles from teaching approaches that do not take this into account.

Hence, we are constantly creating new paths for teaching depending on 1) the characteristics of the English teachers that we are going to interact with; 2) the essence of the community in which the participants work (including culture, education, geography, politics, economy, etc.); and 3) the contents that we intend to approach in the training. The diverse scenarios that we deal with require us to use our creativity. Likewise, in the workshops we stimulate the participants'

development of creative skills since they too should be constantly designing and adapting theories, methods, strategies, materials and evaluation, on behalf of their students' efficient development of the foreign language. To fulfill this objective, we use two main strategies: 1) the workshop itself must be an example of creativity portrayed through all its academic dynamics; and 2) the activities must require the participants to create, adapt, modify and even discard strategies, materials or others during the process.

The Nonverbal Communication (NVC) Principle

This is another relevant communicative principle of the CHA that not all professionals consider paramount to the development of English proficiency and to the success of academic activities such as workshops. Samovar, Porter and Jain (in Damen) claim that NVC involves “all those stimuli within a communication setting, both humanly generated and environmentally generated, with the exception of verbal stimuli, that have potential message value for the sender or receiver.”¹⁷ Many people do not realize that NVC is essential. However, Birdwhistell has shown that 65% of all our communication is nonverbal, Bantom (1995) considers that 90% of our emotions are expressed nonverbally, and Mehrabian goes further to state that 93% of the meaning is attained through NVC (in McEntee).¹⁸ In DEPRMI workshops, we try to make sure that we use all four types of NVC properly: body language, object language, environmental language, and paralanguage.¹⁹ To use positive NVC, we analyze the theories that we will be approaching in the training and practice the implementation of all teaching and learning strategies to be incorporated. NVC can also

17 Louise Damen, *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1987, 168).

18 Eileen McEntee, *Comunicación intercultural: bases para la comunicación efectiva en el mundo actual* (Mexico: McGraw-Hill, 1998) 384.

19 Gustavo Álvarez, Nandayure Valenzuela y Floria Sáenz, “Non-verbal Communication: An Icon for Effective Classroom Management” (II Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CILAP II). Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica, 2009) 4.

serve to carry out AA by including, as appraisal strategies, “physical demonstrations and pictorial products expressing academic concepts or content knowledge without speech or writing.”²⁰

Having expertise in NVC helps build professional confidence, which in turn manifests itself in positive NVC. This is relevant because participants need to trust and respect trainees as professionals who can lead them to expand their knowledge and develop skills. As a result, teachers will be willing to take up the challenge to learn; openness to the trainer can create openness to the subject matter as well. We also use NVC to show our respect and appreciation for trainees. They need to feel that we consider them good professionals who signed up to the workshop to enhance their knowledge and who are willing to share their valuable professional experiences with colleagues and with us. Through these NVC strategies, we intend to have participants notice the relevance of this resource and use it to instill openness in their own primary school students; this process hopefully will encourage them to take up their own challenges in their English classes.

Assessment Tools

We established different types of assessment in the planning of the workshop. For example, we began with a diagnostic assessment²¹ to appraise the participants’ prior knowledge on AA, testing, and evaluation. In every activity that we implement, we also evaluate the progress of the participants’ understanding, in terms of their advance in academic matters and also on how they feel about the teaching/learning activities carried out in the workshop. The informal, semi-formal and formal assessment processes implemented provide us with data that are useful to decide whether we should continue developing the activities or offer more explanation and examples on

20 Jo-Ellen Tannenbaum, “Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students” (ERIC Digest. 1996. 13 Jan. 2015. <<http://ericae.net/db/edo/ED395500.htm>>).

21 Nandayure Valenzuela, Gustavo Álvarez and Damaris Cordero. Diagnosis Survey on AA (DEPROMI Workshop on Authentic Assessment, held in San Carlos, Alajuela, Costa Rica, 2013, unpublished).

those aspects that are still not clearly understood by a few, some, or all of the participants. Pursuant to the communicative way in which we teach in the workshop, we also designed analytic and holistic rubrics. Furthermore, we designed a self-assessment rubric (see appendix 2),²² to offer trainees the possibility of experiencing the benefits of self-assessment procedures, and have them reflect on whether they believed that they had—or had not—learned more about AA.

Sources and Materials

Some of the pedagogical sources and materials used in the project are innovative and others are original. This includes pictures, stories, videos, and other sources taken from internet, books, etc., but the innovation lies in how we contextualize,²³ modify, personalize, organize, and add guidelines for their appropriate use. According to Gardner, variety in teaching (including strategies, sources, materials, and others), helps people cope with the plurality of intelligences of human beings,²⁴ since each talent—emphasize Richards and Rodgers—enriches the others, supporting language learning.²⁵ In consequence, we use a plethora of sources and materials which constitute routes that ease comprehension from diverse angles. We create materials for the English teachers' instruction process and also for primary school children's language learning development. All material is designed, adapted or modified seeking high standards of quality, since they must be appealing to increase interest and motivation. Moreover, these resources must be related to objectives of the language class to

22 Nandayure Valenzuela, Gustavo Álvarez and Damaris Cordero, "Teachers' Self-Assessment Rating Scale Self-Assessment Form." (DEPROMI Workshop on Authentic Assessment, held in San Carlos, Alajuela, Costa Rica, 2013, unpublished).

23 Materials are created according to the particular educational, social, and cultural needs of the target group.

24 Howard Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (New York, NY: Basic Books, 1993) 32-33.

25 Jack Richards and Theodore Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. (Cambridge, UK: CUP, 2001) 116-117.

serve its purposes; hence, we pilot them before, during, and after the implementation of workshops, constantly improving them.

Framework of the Workshop on AA

Tables 1-3 provide a brief overview of the teaching and learning dynamics of the training on AA. General and specific objectives of the workshop have been omitted in the subsequent planning since they are stated at the beginning of this paper; however, cognitive, affective, and psychomotor aims are included in the framework below, as an example of the many purposes that can be pursued in academic activities. In addition, the descriptions of objectives and learning activities are written from the perspective of the teachers (using the pronoun “we”) to emphasize one of the principles of DEPRMI workshops: Professional development must be apprentice-centered. It is also important to clarify that the rationale of each academic activity is the basis of the analysis of its implementation in section 2. Table 1 describes the entry tasks designed to prepare the English teachers for the subsequent experiences.

Table 1. Structure of workshop planning on authentic assessment for the *pre-learning* stage

CONDITION	OBJECTIVES	ACTIVITY
-Quotation: “ <i>A teacher is a person who knows...</i> ”	-Bridge ideas in the quotation with self-teaching experiences -Demonstrate critical thinking when verbalizing ideas	We read the quote, reflect on its meaning, and relate it to our own professional practice. Then, we verbalize our ideas with colleagues, illustrating and justifying them with examples, anecdotes, explanations.
-Power point presentation -Interaction of trainers and trainees during break times	-Develop trust in the trainers’ professional experience and expertise -Appreciate the respect and deference that the trainers show towards us at the professional level	We listen to indirect introductions of DEPRONI trainees’ professional credentials on evaluation. We also read this information and look at photographs of the trainers’ childhood in a <i>PowerPoint</i> presentation. We mingle with trainers during break to share conversations on personal and academic issues.
-Motivation activity (song): “So You Want to Be a Teacher” -Worksheet with lyrics of the song	-Evoke diverse roles that we take on in the classes that we teach -Compare and contrast the roles described in the song with the ones that we have taken on in our professional practice	We use our background knowledge to list the diverse roles that we perform in an English class. We listen to the song as we watch the video that illustrates its message. We sing the song aided by its lyrics. We express our analysis of the song’s message, connecting it with our teaching experience.
-Diagnosis survey on assessment	-Provide information of our AA background knowledge	We fill in a diagnostic survey to inform the trainers about our knowledge on AA.
Facilitators: N. Valenzuela, G. Álvarez, D. Cordero Target population: teachers from San Carlos Content: Authentic Assessment Goal: trigger joint building of knowledge Workshop planned by Nandayure Valenzuela (2013)		

Table 2 includes the learning dynamics used to enhance knowledge and develop skills in AA during the workshop.

Table 2. Structure of workshop planning on authentic assessment for the *while*-learning stage

CONDITION	OBJECTIVES	ACTIVITY
-Poor lesson -Stories written in foreign languages	-Become aware of the need to prepare efficient learning and assessment classes	In groups, we are asked to decipher (with no verbal or written guidance) the message of a story written in French, Portuguese, Italian, etc. We have to retell the story in English in front of the class. We analyze the task.
-Model lesson for primary school students -AA strategies and rubrics	-Become aware of effective cognitive, emotional, and psychomotor processes of primary school students	We take on the role of primary school students to participate in a model lesson on farm animals. We experience all the learning and assessment tasks proposed, being guided and assessed at every step of the lesson.
-Worksheets with rhetoric questions	-Decipher the theory underlying the model lesson	Aided by questions on a worksheet, we work in groups analyzing the learning and assessment tasks of the model lesson, to elicit its theoretical grounding. We present our findings to the whole class.
-Power point presentation including clue theoretical grounding on AA	-Consolidate understanding of theory rooted in the model lesson	We analyze the theoretical grounding of the model lesson while listening to the trainers providing explicit explanations of the issue. We participate by asking questions and enriching the discussion with examples from our own teaching experiences.
-Analytic and holistic rating scales	-Design and evaluate analytic and holistic rating scales that are suitable for our teaching context	At the laboratory, we study the analytic and holistic rating scales shown and explained by the trainers. In groups, we create our own scales using the computers and aided by written instructions. We assess our own scales.

Table 3 lists the post-instructional tasks that include two types of assessment, as used during the workshop.

Table 3. Structure of workshop planning on authentic assessment for the *post*-learning stage

CONDITION	OBJECTIVES	ACTIVITY
-Closing activity: song on farm animals	-Recall cognitive, emotional, and psychomotor objectives of workshop	We move around performing and singing the farm animal song used in the model lesson.
-Formal self-assessment for teachers'	-Become aware of my integral evolution in this AA workshop	We use the self-assessment form in Spanish or English version handed out by the trainers. We read the criteria, reflect on them and appraise our progress on AA.
-Formal assessment of the workshop and trainers' performances	-Provide feedback to the trainers on evolution of the workshop	We reflect on the quality of the design and implementation of the workshop on AA and the trainers' performance, based on the criteria stated in the corresponding assessment form.

Rationale of the Workshop and Results of Its Implementation

Opening Dynamics

On behalf of the participants' long-term learning, DEPRMI workshops were designed considering the synchronic activation of cognitive, emotional, and psychomotor intelligences; this motivation is achieved from the very beginning by using an inquiry opener. Kindsvatter, Wilen, and Ishler explain that "the opening or entry of a lesson... can have an important influence on how much students learn from a lesson" (in Richards and Rodgers).²⁶ Therefore, we began the workshop in San Carlos with an activity that would raise the participants' interest and make them aware that their contribution throughout the training was considered vital to joint knowledge construction and skill development. We decided to activate critical thinking by having the

²⁶ Richards and Rodgers, 114.

English teachers read the following quotation: “A teacher is a person who knows all the answers but only if she asks a question” (Wong and Tripe).²⁷ This source, we expected, could motivate the educators to relate the ideas in the quotation to their pre-existing experiences in the classroom; then they would share their thoughts and justify them.

When this activity was implemented, the teachers read the quotation aloud and some read it again silently. They reflected on it for a while, and then verbalized their ideas. Although initially the group was shy about participating, enthusiasm grew over time as volunteers stated their ideas. At the end, there was a great variety of interpretations of the quotation and a plethora of examples and opinions derived from the connections each teacher had established.

Creating Receptiveness towards Professional Development

Another introductory stratagem was devised to foster positive attitudes of trustfulness, empathy, and willingness towards us and the workshop, for it would prepare the teachers to be open to analyzing and evaluating the theories that we would be presenting during the training experience. Teachers’ reticence to take in new content and teaching approaches is common since they tend to protect their own belief system. Shavelson and Stern suggest “that what teachers do is governed by what they think, and that teachers’ theories and beliefs serve as a filter through which a host of instructional judgments and decisions are made (in Richards).²⁸

To ease the way to receptiveness, we had to earn the participants’ respect and trust from the beginning; therefore, we devised mechanisms that could answer their undisclosed questions about the trainers. We anticipated that some of these inquiries could be the following: Are these trainers well prepared to teach the contents of the workshop? Do they have experience in the content areas that will be

27 Harry Wong and Rosemary Tripe Wong, *The First Days of School: How to Be an Effective Teacher* (Sunnyvale, CA: Wong Publications, 1991) 36.

28 Jack Richards, *Beyond Training*, 2nd ed. (Cambridge, UK: CUP, 2000) 66.

approached? Have they considered the educational context in which we (teachers) have to implement the AA theories? Will they value and use our professional expertise and experience during the training?

To deal appropriately with the participants' inner questioning, we introduced ourselves using a *PowerPoint* presentation with information that provides evidence of our proficiency in evaluation, our main publications, and experience teaching English in primary school. The purpose was for the teachers to confirm that we are accredited professionals with the expertise required to present the complex content on AA that would be dealt with during the training. Consequently, we designed two specific strategies that would portray our professional merits, but highlighting our belief in reciprocal learning (we learn from them, they learn from us, we learn together).

The first action consisted of sharing pertinent, concise data of each trainer's professional credentials, using a *PowerPoint* presentation. However, saying who you are professionally can be perceived by the trainees as arrogance, given the fact that in Costa Rican culture it is not considered appropriate for trainers to highlight their professional accreditation directly. Thus, we believed it would be positive to illustrate the information with photographs of each of us when we were children (2 to 4 years old), as a means of portraying tenderness, humility, and desire to learn. The implicit message then would be that, although we have competences that enable us to offer a workshop on AA, we are also like children who still have much to learn and are open to build knowledge from them, the teachers.

We also included a parallel strategy to prevent the teachers from believing that our intention was to set a professional distance between them and ourselves. We thought of carrying out the introductions indirectly; that is, the trainers would each present the qualifications of a colleague rather than highlighting their own. We practiced these introductions previously, making sure that we were using modest, friendly verbal and non-verbal communication strategies.

A second strategy was planned to take advantage of breaks to socialize with the educators. Each of us would approach a different group of teachers during coffee breaks and lunch to make conversation, being sure that we would elude the temptation of leading it. We intended to increase our opportunities to learn more about the participants and interact with them as colleagues.

During the implementation of the first plan of action, the teachers smiled when they saw each of our photographs at the top of our professional credentials, and they listened attentively to the indirect introductions. Their body language did not reveal negative attitudes towards us, but we were still not sure that we had succeeded in gaining their acceptance; however, this openness was confirmed through their evident commitment while carrying out the cognitive, affective, and psychomotor tasks during the training, and it also was apparent in their comments when they evaluated the workshop at the end.

The above strategy was reinforced by our interaction with the teachers during breaks—the second strategy—for each of us was received warmly by every group of educators that we joined. The teachers gradually became more comfortable with our presence, and they risked talking about some personal and academic situations that they were facing at that time. That is, we shortened the distance between the teachers and ourselves.

Motivation Activity

Motivation is essential to learning, so we designed a stimulating activity to activate mental and emotional processes to awaken the participants' interest and readiness to learn. We used the song "So You Want to Be a Teacher,"²⁹ whose lyrics describe and video support—in a happy, fun way—an array of responsibilities that teachers have been assigned, and many other duties that they freely and lovingly take on. The song and video also reveal educators' values, hard work beyond

29 Garapan Elementary School, Recruitment Ad/Slideshow (Saipan, MP), "So You Want to Be a Teacher" (YouTube. 15 Jan. 2008. <<https://www.youtube.com/watch?v=4Kj8Y7aWhh8>>).

duty, and the multiple roles that they have in the classes that they teach: teachers, nurses, psychologists, fund raisers, and many others. The song is graceful, melodic, and rich in lexicon.

After listening to the song, the teachers compared and contrasted the information provided in the song with their own values, efforts, and roles in their professional practice, so we formulated insightful questions that could stimulate and guide them to do so. Thus, the teachers' critical thinking would be prompted through cognitive tasks that could assist them in noticing, evocating, comparing, contrasting, evaluating, etc.

The results of this activity went beyond our expectations. The song and video accomplished the objective of cheering up the teachers, for it was comparable to an anthem of educators' work. The participants focused on the song and sang along. Their body language revealed their agreement with the praising of teachers' commitment and professional vocation emphasized in the lyrics. The teachers were interested in learning the vocabulary used in this song, which they were not familiar with, so they kept on asking us the meaning of several words. Guided by questions, the teachers expressed their analysis of the message of the song and added more, remarking on additional ones that they had taken on over time in their professional practice.

Survey to Diagnose Teachers' Knowledge on AA

To document how much the teachers knew about AA at the beginning of the workshop, we designed a survey³⁰ to compare and contrast these data later with appraisal of the educators' knowledge and skill development progress on AA throughout the workshop and at the end. The survey consisted of several open and closed questions through which we hoped to learn whether the teachers had taken any courses on assessment, and the depth of the knowledge from informal or formal instructional training or program focused on this topic.

30 Valenzuela et al., Diagnosis Survey.

The analysis of the data showed that of the 14 fourteen teachers attending the DEPRMI workshop, only 5 had received some training on generalities of evaluation, as portrayed in figure 1.

Answers to the question “Have you received formal training on assessment?”

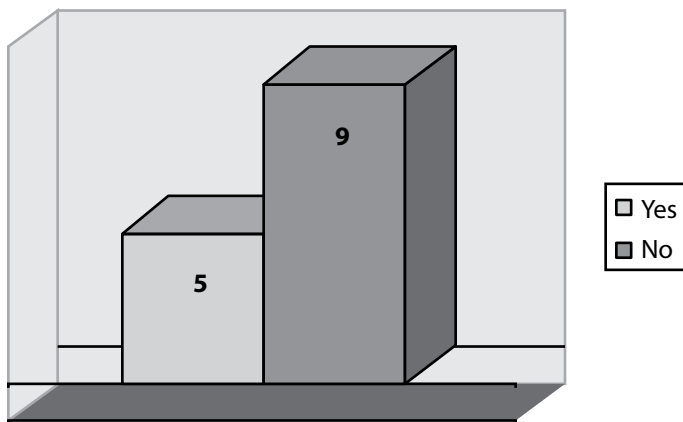


Fig. 1. Graph illustrating English teachers' answers to question #7 on the diagnostic survey, aimed to assess their knowledge on AA.

These educators' training on evaluation was weak, especially in assessment. The survey showed that 90% could state the difference between assessment and testing. However, appraisal dynamics of the training uncovered the fact that the teachers did not have well-grounded knowledge on AA; for example, they could not distinguish among different types of on-going evaluation (informal, semi-formal, and formal), they did not know how to use data collected through assessment to improve the teaching/learning process, nor were they skillful on designing assessment instruments such as rating scales.

Putting Teachers in Their Pupils' Shoes

Before approaching theory on assessment by implicit and explicit teaching strategies, it was critical to appeal to the teachers' sensitivity

and responsibility towards their students, having them realize that they would be much better professionals if they increased their knowledge on assessment and developed skills to design appraisal activities and assessment instruments such as rating scales. Consequently, we designed an activity for the teachers to experience being in a class with inadequate teaching and assessment procedures would be absent, but the teachers would not know that this ineffective class was designed on purpose.

The trainees were invited to take on the role of primary school students, while the trainers acted as their teachers. The trainees were asked to form small groups, but no guidance was provided. We handed out stories written in languages that these educators would probably have little or no command of Chinese, Portuguese, Italian, and French. The trainees were asked to read the stories and be prepared to re-tell them in front of the class.

From the beginning of this activity, the teachers' body language revealed their astonishment, insecurity, frustration, confusion and fear, for they had no idea that the poor class was an experiment. We just proceeded with the task asking them to do one thing or another, but omitting efficient teaching procedures such as providing clear verbal and written instructions, giving examples of what they had to do, and using positive NVC. The educators kept looking at each other for help and some were murmuring. They were unable to understand the stories written in Chinese, Portuguese, Italian or French, and felt embarrassed because they could not retell them in front of the class when they were asked to do so. Afterward, we asked them what had been wrong with the class, why it was inadequate, and how they had felt during the process.

The educators pointed out the lack of guidelines and other organizational strategies to orient the task, the absence of scaffolding procedures, and the use of negative NVC on the part of the trainers. They described the array of adverse emotions that this inappropriate class had fostered in them. In response to our inquiries, they stated their ideas on how the learning and assessment outcomes could be

improved. Having the participants take the role of the primary school students in this activity enabled them to put themselves in the shoes of young learners who often experience weak classes that fail to motivate and aid them in their learning process. Therefore, the teachers were able to evaluate the need of assessment from this perspective.

Model Lesson for Primary School Students

The next step was centered on exposing the participants to implicit learning of the complexities of pedagogic theories through the implementation of the core activity of the workshop: a communicative model lesson on farm animals designed by the trainers, in which all theoretical components of the Challenge Approach were embedded, with a particular focus on the relationship between teaching the foreign language to children and assessing these students' learning processes.

Again the teachers had to take the role of primary school students, and the trainers the role of primary teachers. This integrated model lesson was intended to provide the participants with learning experiences that stimulate emotions, activate mental processes, and engage them in psychomotor efforts, all of which enable them to achieve three objectives: 1) identify and begin to take in the theory that had been extrapolated from the model lesson, 2) distinguish the strategies used by the trainers to translate pedagogical theory into teaching and learning practices, and 3) experience the effect of the communicative principles of the CHA on children's development of English skills.

Step by step, we carried out the lesson using hands-on activities that were organized hierarchically, harmonizing intellectual processes with logical learning stages (*pre-/while-/post-* + language ability; for example, pre-listening, while-listening, post-listening). Meaningful learning was mediated by colorful, appealing and efficient pedagogical materials. Some of them—such as flashcards—were designed by the trainers, others were taken from the internet and adapted, and we also used realia. We employed a variety of sources including songs,

animated images of farm animals projected in *PowerPoint* presentations, videos, and more.

We had previously designed worksheets to guide and encourage the practice of language functions (such as exercises for young learners to work on listening and speaking), more elaborate worksheets intended for semiformal assessment, and rating scales for formal assessment of the children's progress. We had designed learning activities that serve both purposes: to trigger learning and to assess the progress of learning. Thus we exemplified how teachers can simplify the process of AA in their lessons.

On the whole, we sought to have participants look at teaching, learning, and assessing a foreign language from the standpoint of children, so that this experience would provide them a different view of children's emotional, cognitive, and psychomotor needs—a *within* perspective—and to have them become aware that they (teachers) owe their young learners the most substantial and enjoyable learning and assessment experiences possible.

The implementation of this model lesson was one of the activities that the participants the most. They played the role of primary school students. They were willing to engage in the multiple learning activities programmed: they sang, played, carried out hands-on activities, and moved around the class to work in pairs and in small groups. They showed their delight by performing in English at all times, proving their readiness to act out, being open to work with their peers, laughing, etc.

This model lesson enabled the teachers to understand how children feel when the English class has been well planned, based on effective communicative principles, and the teacher directs the class with positive attitudes staying in the background to have the students be at the center of the stage in the learning tasks. These conclusions were drawn from observations of the participants' behavior during the implementation of the lesson (informal assessment), and from the teachers' analysis of the theory underlying the model lesson (semiformal assessment).

Eliciting and Bridging Subsumed Theory

Upon the completion of the model lesson, another stage of implicit learning of theory was to be addressed. The participants had to switch back from the role of young learners to their normal identity as teachers, to engage in an analytical task in which they would be guided to elicit the theory underlying the learning experience of the model lesson. The objective of this reflective effort was to have participants analyze, interpret, and evaluate theory and practice that is subsumed in the model lesson from two perspectives: 1) their vision as children while assuming that role during the exemplified learning experience, and 2) their parallel perceptions as English teachers during the same class. The young learners' point of view provides teachers a frame of reference centered on the cognitive, emotional, and psychomotor processes that children experience in well-guided, fun, and meaningful learning process. The perspective as teachers enables them to evaluate the model lesson from a conscious, mature, professional viewpoint. The analysis based on this dual outlook is provided to activate the participants' reflection using the routes provided in table 4.

Table 4. Brief inventory of intellectual, affective, and psychomotor processes

Routes of Analysis
1) Identify the theory implicit in the different teaching, learning, and assessment elements of the model lesson.
2) Distinguish and break down the multiple communicative principles of the Challenge Approach underlying the lesson.
3) Compare and contrast the new input to pre-existing knowledge.
4) Connect theory to pre-existing knowledge and experiences.
5) Find patterns and organize them.
6) Evaluate the effectiveness of the implementation of theory.
7) Accommodate the digested knowledge.
8) Verbalize the analysis using strong arguments to support opinions.

This task was set up to be carried out in small groups, using a worksheet that specified the type of learning task, cognitive objectives, time allotted, and instructions. It was complemented by a creative prompt-section to guide the participants' routes of analysis, and in which they also had space to organize and write down their ideas. The outcomes of that reflection had to be shared by each group in front of the class, to generate multiple ways of unveiling the communicative principles embedded in the model lesson and to promote an awareness of the strategies used by the trainers to lead to the practical use of the theoretical grounding on pedagogy, evidenced in the design and implementation of an English model lesson for primary school students.

When the educators carried out this implicit analysis, they explored and discussed different elements of their experience during the model lesson and linked the dynamics of the lesson, their professional experience in teaching, and their pre-existing theoretical knowledge. At this point, we had not yet disclosed the communicative learning and assessment principles of the CHA, but through analysis they came across most of them. Each group shared their conclusions with the rest of the class and nurtured their theoretical arguments with explanations and examples of their professional practice.

Explicit Approach to Theory

Theories, in general, seem complex and the use of specialized technical language in English adds to the difficulties that many English teachers have to decode them; however, through the implicit learning tasks used previously,³¹ the participants had already been exposed twice to the communicative principles of the CHA, so in a third encounter, participants were ready to address pedagogic theory and its specialized language from a straightforward perspective.

We thus designed an explicit analysis task to have the participants expand their knowledge on the CHA pedagogical theory. We

³¹ First, the experience of the model lesson; and second, the implicit analysis of the experience through a dual perspective.

had summarized key aspects of theoretical grounding for teaching, learning, and assessment, and had designed a *PowerPoint* presentation to support our explanations. The data were illustrated through an array of pictures, instead of crowded texts; and only very specific key information was incorporated as text, giving priority to words and phrases over complete sentences. The goal was to have participants connect the images and text illustrated in the presentation to our explanations of theoretical foundations, so that they could attain a better comprehension of the topics under scrutiny. Moreover, we asked the participants to add their examples and anecdotes to encourage them to use specialized terminology meaningfully and consolidate their knowledge by linking theory with their professional experience.

We decided to keep theoretical explanations as short as possible. Twenty minutes was the limit unless the teachers' participation caused us to extend the time assigned; however, we always did our best to keep explicit theoretical explanations short. Experience has taught us that people get bored very soon with direct approaches to theory; that is one of the reasons why comprehension of the theory on assessment was worked out through multiple channels and at different moments during the workshop. On the whole, the expertise of the trainers must be applied during the design of this explicit teaching strategy for it has to be mediated in such a way that the analysis of theoretical grounding can become palatable, captivating, and meaningful.

The above strategy for the use of *PowerPoint* presentations is based on our observations as members of the audience in many congresses, seminars, workshops and others. We have learned that *PowerPoint* presentations with too many slides have three negative effects during an academic activity: 1) participants do not pay attention to verbal explanations since they are focused on reading the texts in the presentation, 2) participants tend to lose the thread of ideas posed on a slide when they have not completed reading its content and the slide is withdrawn to present a new one, and 3) participants are unable to benefit from the verbal explanation of theory because, at the time

they switch from reading to listening, the trainers might be discussing a topic different from the one participants were focused on.

The employment of this explicit strategy to theory was successful. It provided teachers access to a more complete understanding of the intrinsic theory of the model lesson. We offered an explicit explanation of the communicative principles of the CHA by scaffolding the complexity of clue concepts with the support of the *PowerPoint* presentation, in which images prevailed over text. We also used examples from our own professional practice to help participants make meaningful connections between theory and practice. We assessed the comprehension of the topics through observation of the participants' body language (informal assessment) and noticed that they were listening to the trainers' explanations and paying attention to the slides. The teachers showed interest and curiosity asking questions, making comments and giving their own examples related to the theory being explained (semiformal assessment).

Collaborative Design of Rating Scales

To have the participants build skills that could help them extrapolate theory into teaching/learning assessment activities, we designed professional psychomotor-based tasks in which the participants would have to work collaboratively to create analytic and holistic rating scales for assessing their primary school students' oral production.

Using hands-on tasks in the workshops is necessary for several reasons. First, designing learning activities grounded on the theory studied enables participants to interpret and test the knowledge acquired during the training from a practical perspective. Second, participants use communicative principles to create learning/assessment products that correspond to their students' learning needs and educational context in which the learning will take place. Third, hands-on activities are a way of assessing the participants' understanding of knowledge, and of giving trainers the opportunity to detect weaknesses and assist the teachers. And fourth, participants learn different avenues to use

communicative learning and assessment principles in a practical way by analyzing the pedagogical products designed by their colleagues.

Another strategy to enhance the participants' learning on assessment consisted of having them evaluate the model lesson, the rating scales used during the training session, and our performances as trainers. The teachers had to base their appraisal on the rating scales that we designed for each case (see appendix 1),³² keeping in mind that the core objective of that assessment task is to provide the teachers with another approach for digesting theory on assessment; this is, by taking the role of raters. The new scope would offer these educators' multiple opportunities to discover the underlying assessment theory anchored in the design of the rating scales and the practicability of their implementation to enhance objectivity in the evaluation of outcomes. Our hope was that this assessment task would also encourage the participants to design and implement assessment instruments to evaluate the progress of their students.

From a psychological point of view, we designed learning activities with the participants as the main characters of all performances. They were meant to be the ones to take the center of the stage using examples from their professional experience to clarify or illustrate theory; or asking questions that could be answered by colleagues and, only if no one else could, by the trainers. This strategy was intended to enable participants to feel confident and respected; our message to them would be that, although we were the ones guiding the dynamics of the workshop, we knew that they were professionals with experience who could nurture one another—and us—with their knowledge.

Up to this point, the teachers had approached theory from three perspectives: an experiential approach (involved in the model lesson), the implicit analysis of theory (derivation of theory through analysis of the model lesson in small groups), and the explicit analysis

32 Nandayure Valenzuela, Gustavo Álvarez and Damaris Cordero, Checklist to Assess a Rating Scale (DEPROMI Workshop on Authentic Assessment, held in San Carlos, Alajuela, Costa Rica, 2013, unpublished).

(straightforward teaching of theory carried out by trainers with contributions from trainees), so now their assimilation of theory was solid enough to enable them to generate pedagogical products based on it.

Since the focus of the workshop was on assessment, we asked the participants to design an analytic rating scale to appraise the oral production of primary school students. We all moved to the laboratory to have the teachers design the rating scales using computers. Once there, we described the different types of rating scales (analytic and holistic) and the main elements defining them such as headings, objectives, criteria, and narrative and numerical rubrics. We divided the class into small groups and assigned each team a specific task: 1) writing the description of an assigned criterion (communication, fluency, content, pronunciation, grammar, etc.), 2) calibrating this criterion according to the command of English that their students in first or second grade have, 3) setting the weight for each component while keeping homogeneity in the distance among numerical levels, 4) assigning narrative rubrics to the corresponding numerical rubrics, and 5) preparing themselves to explain and justify their design of a section of the rating scale to the rest of the class, based on theoretical grounding on AA.

The design task, as expected, was carried out with difficulty. The affective filter of the participants increased when they were confronted with the responsibility of using theoretical knowledge on assessment to design a practical evaluation tool. Most professionals are able to understand theory and to talk about it, yet not use it creatively. This procedure turned out to be the greatest challenge of the training (i + 2), because designing rubrics implies bringing to a conscious level pre-existing knowledge and theory on assessment received during the training, synchronizing it with cognitive and psychomotor processes, activating skills for creativity, and adjusting theory to the particular learning and assessment needs of primary school students.

In anticipation of the teachers' probable increasing levels of anxiety, frustration and confusion due to this hands-on challenge, we

had designed posters with analytic and holistic rating scales that could serve as a point of departure for them to create their own assessment instruments. Other analytic and holistic scales were presented in a *PowerPoint* presentation to provide more detail about the parameters for assigning weight to different components of language.

The participants were comfortable with the theoretical information on rating scales provided until they had to do their part. We provided each group with a digital file containing a framework to use for the description of a language component. The teachers were surprised by the difficulty of the task. They had an intuitive knowledge on what fluency, grammar, communication, vocabulary, pronunciation and other elements of language meant; however, the educators found them difficult to describe. Descriptions of criteria are one of the most challenging tasks when creating a valid rating scale, not only because the challenge implies activating an array of intelligences and skills at once, but also because most teachers lack knowledge about technical definitions of these components. We were busy going from group to group answering the participants' questions and giving them emotional support to finish the task.

The teachers' # body language mirrored their uncertainty: furrowed brows, wide open eyes, sweaty foreheads, arms embracing heads, and paralinguistic such as "ay, uf," and other sounds denoting stress. There were also direct verbal complaints such as "But... what do I have to write here?", or "How do you describe pronunciation?" We did not take those expressions as an attack because we had expected them. Instead, we were patient and guided the teachers by asking them questions that would lead them to build on the technical description of the language components. For example, we asked them: "When you assess the pronunciation of a second-grade student, what aspects of pronunciation do you expect him/her to have mastered?"

Finally, the teachers carried out this hands-on activity successfully and presented their results to the whole group. Each team projected their part of the rating scale and justified the description of the given

criterion, calibrated the vocabulary to suit their students' command of English, justified the choices for having given more or less weight to the language component assigned, and offered a conclusion of the learning gained through this analytic and experiential task dealing with the design of a particular section of an analytic rating scale.

We integrated the participants' criteria in a single document to show how the parts of their rating scale built up a well-calibrated analytic rating scale to assess second grade students' oral production. The teachers were exhausted but satisfied with their work. This task was the formal assessment used to test the participants' assimilation of theoretical and practical contents of the workshop.

Closing Activity

To conclude the workshop, we designed an activity that includes art, because of its potential to relax and motivate the participants. We almost always use songs as to close training programs. At this point, the teachers were very tired, but a well-chosen piece of music had the power to relax listeners. In addition, the song served to summarize the topics covered during the training, and provided one final meaningful message to encourage participants to apply, in their workplace, what they had learned.

Evaluation of the Workshop

Teachers' Appraisal through Self-Assessment

The self-assessment instrument (see appendix 2)³³ was given to the teachers to "help them assess fundamental beliefs and assumptions about learning, learners, and teaching, as well as differences between their perceptions of practice and those held by students in their classroom."³⁴ This self-assessment instrument has two additional

33 Valenzuela et al., "Teachers' Self-Assessment Rating Scale"

34 Barbara McCombs, *Self-Assessment and Reflection: Tools for Promoting Teacher Changes toward Learner-Centered Practices*. (1997. 13 Dec. 2014. <<http://bul.sagepub.com/content/81/587/1.short>>, 1).

purposes: 1) to gather evidence of the learning gained by the participants on diverse aspects of assessment, and 2) to encourage the teachers to commit themselves to implementing efficient assessment practices in their classes in primary school.

The analysis of the data provided by these assessment tools revealed that all English teachers agreed that, upon completing the workshop, it was “totally true” that they were able to differentiate between assessment and testing processes; single out some of the core features of authentic assessment required to appraise the development of English language skills; identify informal, semi-formal, and formal assessment procedures; acknowledge that assessment techniques must be planned and integrated in every English session; became aware that assessing their students in all language skills is essential to ground much better and speed more effectively their language development; and realized that they must assess their own lesson plans and assessment tools as a means of achieving higher standards for professional development.

Another section of the self-assessment form triggers reflection on rating scales. One hundred percent of the educators manifested that, upon completion of the workshop, they had been able to select the main language components required to assess their students’ oral production in English; write basic descriptions (criteria) of language components for assessing their students’ oral performances in English; calibrate rubrics in a rating scale by setting different numerical weights (values) in language components that harmonize with their students’ particular English level and which fit the nature of the task to be executed by them; adjust rubrics in a rating scale by setting different narrative/qualitative weights (values) in language components that line up with their students’ particular English level and that fit the nature of the task to be performed by them; and analyze and evaluate a rating scale appropriately using a reliable checklist-guide designed for that purpose.

The last section of the self-assessment rating scale inquires on the teachers’ motivation to use AA beyond the workshop experience.

Ninety percent of them stated that it was “totally true” and ten percent that it was “mostly true” that this workshop had encouraged them to commit themselves to including AA procedures in their English classes in primary school, and that they felt stimulated to continue expanding their knowledge on AA.

Positive Effect of the Workshop

At the beginning of the training, the teachers had a general knowledge of AA theory and practice. Although they did apply informal assessment procedures in their lessons such as classroom observations, most of them did not document and systematize the information garnered through informal, semi-formal and formal assessment mechanisms to improve teaching or learning practices. In addition, they were not familiar with the technical lexicon of the different components of scales, nor with their function for measuring observable behaviors reflecting the learners’ evolution or involution during the lesson; instead, teachers were accustomed to using the evaluation instruments designed by MEP or downloaded from internet. Consequently, at first it was difficult for them to internalize theory on AA and engage in the design of analytic and holistic rating scales.

However, the progress of these educators was documented during the workshop through experiential, implicit, and explicit evaluation mechanisms, and triangulation was attained via hands-on tasks. The teachers went into further detail on AA and its intrinsic connection with the learning process. They were able to understand the complexities of assessment through the different implicit and explicit learning experiences in which they were involved. They built on knowledge gradually, and this was evident in their successful design of rating scales. The teachers also realized that every group of students has its singularities regarding learning styles, and that for this reason, evaluation instruments must be created in harmony with their pupils’ specific emotional, cognitive, and psychomotor distinctiveness.

Finally, through an evaluation form,³⁵ the teachers rated the workshop as excellent in all aspects, such as organization, methodology, effectiveness of didactic materials and techniques. Concerning the trainers' performance, the teachers also emphasized the professional, creative, and humanistic behavior with which they had conducted the academic experience. As trainers, we rate the work and commitment of these teachers from San Carlos as outstanding and give them credit for their professional contributions based on their professional experiences in primary school milieus.

35 Gustavo Álvarez, Nandayure Valenzuela and Damaris Cordero, Evaluation of Workshop on AA and DEPROMI Trainers' Performance. Analytic Rating Scale (DEPROMI Workshop on Authentic Assessment, San Carlos, Alajuela, Costa Rica, 2013).

Appendix 1: Checklist to Assess an Analytic Rating Scale

DEPROMI trainers designed an analytic rating scale to assess second-grade students' oral description of farm animals. The English teachers—participants in the DEPROMI workshop—assessed the validity of the rating scale, using the checklist provided.

Objectives

1. Detect strengths and weaknesses of the analytic rating scale designed by the outreach trainers.
2. Explore and understand the elements that conform a valid rating scale.

General Instructions

1. Use the checklist on the following pages to assess (evaluate) the analytic rating scale.
2. In the column on the left, read the criteria (aspects to be evaluated) defining the quality that the rating scale should have.
3. In the columns on the right, check “yes,” “partly,” or “no” to indicate the degree of achievement of this rating scale according to each criterion stated in the checklist.
4. Be prepared to justify your assessment orally.

Assessment Checklist

CRITERIA	Degree of Achievement		
	Yes	Partly	No
FORMAT of the Assessment Rating Scale The layout of the rating scale is professional and suitable for the intended primary school students. To accomplish this, the trainers:			
1. centered the text on the page; i.e., top, bottom, left and right margins are well calibrated			
2. chose legible typeface style and font size to enable students, parents and educational authorities to read smoothly and comprehensibly the data included in the analytic scale			
3. followed an appropriate layout for organizing tables, diagrams, pictures, and other elements using suitable organization			
4. set adequate spacing between lines, so that the assessment form appears uncluttered			
5. numbered all pages to maintain readers well oriented on the right sequence of the analytic rating scale			
HEADING of the Assessment Rating Scale To accomplish this, the trainers have included all required data in the rating scale heading as described below:			
1. name of the educational institution			
2. school term and year			
3. type of assessment (analytic, holistic, hybrid)			
4. language skill(s) or sub-skill(s) being assessed: reading, writing, listening, speaking, culture, grammar or vocabulary			
5. total points and grade			
6. level in school			
7. name of the rater or teacher administering the assessment task;			
8. date when the assessment was/will be administered;			
9. time allotted for administering the assessment,			
10. spaces to include the number of points and grade obtained by the student;			
11. a line to write the student's name;			
12. a line for the student's parents to sign the assessment form, if required.			

CRITERIA	Degree of Achievement		
	Yes	Partly	No
OBJECTIVE(S) of the Assessment Rating Scale To accomplish this, the trainers included an objective(s) in the following way:			
1. They wrote an objective(s) that establishes: “a) the behavior: specific action or performance expected of the student; b) the condition: circumstance(s) under which the behavior is to be demonstrated; and c) the criterion: degree or level to which the behavior must be demonstrated to be acceptable” (taken from: <i>Claremont Educational Resources</i> , 1985).			
2. The objective(s) is written clearly, precisely, and concisely.			
INSTRUCTIONS of the Assessment Rating Scale To accomplish this, the trainers have:			
1. included a set of steps that orient on how to use the assessment rating scale			
2. organized instructions numerically or alphabetically in a proper way			
3. used appropriate action verbs to introduce each set of instructions			
4. written these guiding-steps in a complete and clear manner.			
CRITERIA of the Assessment Rating Scale To accomplish this, the trainers have:			
1. selected at least <i>three</i> components (pronunciation, grammar, communication, etc.) suitable to evaluate the students’ description of farm animals			
2. described each criterion considering the students’ realistic command of the language			
3. described each criterion considering the content on farm animals that the students will have to describe			
QUALITATIVE RUBRICS AND NUMERICAL RUBRICS To accomplish this, the trainers have:			
1. used an appropriate <i>quality</i> hierarchy in each criterion, by establishing at least <i>five levels</i> of oral achievement through <i>adjectives</i> such as: outstanding, very good, average, weak, very poor, etc.			

CRITERIA	Degree of Achievement		
	Yes	Partly	No
2. established rubrics (scale, numbers) in each criterion that are useful to score –in a <i>summative</i> manner– how well the students carry out the farm animal description task			
3. made sure that the adjective scale and the numerical scale in each criterion are analogous			
4. calibrated the rubrics (scales) in each criterion by setting the same numerical distance between the five levels of performance			
5. placed different weights among the rubrics (scales) of each criterion to give more relevance to those oral performance components that the students can handle better, in accordance with their stage of language development			
CREDITS The trainers have followed copyright laws by giving credit to the authors of intellectual works such as illustrations, rating scale, and others.			

Appendix 2: Participant's Self-Assessment

Knowledge and Skills on Assessment

Objective: *I will carry out an honest introspection to become aware of the degree of advance that I have been able to achieve on English teaching/learning assessment theories and practice, at the level of primary school education.*

CRITERIA Upon completion of this workshop I have been able to...	Totally true	5
	Mostly true	4
	Somewhat true	3
	Little is true	2
	Not at all true	1
<i>About generalities on assessment</i>		
a. differentiate between assessment and testing processes	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
b. single out some of the core features of authentic assessment required to appraise the development of English language skills	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
c. identify informal, semi-formal and formal assessment procedures	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
d. admit assessment procedures must be planned and integrated in every English session	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
e. acknowledge that assessing my students in all language skills is essential to ground much better and speed more effectively their language development	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
f. become aware of the need to assess my own lesson plans and assessment tools as a means to achieve higher standards of professional development	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
<i>About rating scales</i>		
a. select the main language components that are required to assess my students' oral production in English	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
b. write basic descriptions (criteria) of language components for assessing my students' oral performances in English	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
c. calibrate rubrics in a rating scale by setting different <i>numerical weights</i> (values) in language components that harmonize with students' particular English level and fit the nature of the task to be executed by them	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	

CRITERIA Upon completion of this workshop I have been able to...	Totally true	5
	Mostly true	4
	Somewhat true	3
	Little is true	2
	Not at all true	1
d. adjust rubrics in a rating scale by setting different <i>narrative/qualitative weights</i> (values) in language components that harmonize with students' particular English level and fit the nature of the task to be completed	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
e. analyze and evaluate a rating scale appropriately using a reliable checklist-guide designed for that purpose	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
<i>About implementation of assessment</i>		
a. feel committed to including assessment procedures in the English classes that I teach in primary school	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
b. feel motivated to continue expanding my knowledge on authentic assessment	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	

The Impact of Teacher Training on the Assessment of Listening Skills¹

(El efecto de la capacitación en la evaluación de competencias auditivas)

*Roy Gamboa Mena*²

Universidad de Costa Rica

*Henry Sevilla Morales*³

Universidad Nacional, Universidad de Costa Rica

ABSTRACT

The correlation between teacher training and the listening assessment practices is analyzed with regard to teachers in the Costa Rican educational system. The results of a workshop on theory of listening assessment and guidelines provided by the Ministry of Public Education suggest that these testing practices can be improved with training that unifies official guidelines and listening assessment theory.

RESUMEN

En el estudio se analiza la correlación entre capacitación docente y las prácticas de evaluación auditiva en el profesorado del sistema educativo costarricense. A partir de un taller sobre teorías de la evaluación auditiva y directrices al respecto, del Ministerio de Educación Pública, se colige que esas prácticas deben mejorarse mediante capacitaciones que unifiquen tales directrices oficiales y la teoría de esta área del saber.

1 Recibido: 25 de julio de 2015; aceptado: 5 de diciembre de 2015. Elaborado a partir de una ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (ConLA-UNA), llevado a cabo entre el 4, 5 y 6 de febrero 2013 (Brunca Extension, UNA).

2 Escuela de Lenguas Modernas (ELM). Correo electrónico: roy.gamboamena@ucr.ac.cr

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Language y ELM. Correo electrónico: henry.sevillamorales@ucr.ac.cr

Keywords: assessment methodology, language assessment, evaluating listening skills

Palabras clave: metodología de la evaluación, evaluación lingüística, evaluación auditiva

Introduction

Over the past decades, the assessment of listening skills in ESL and EFL learning has become an area of concern in both research and teaching. Such concern stems, by and large, from the fact that listening assessment has proven to be both a difficult area of language teaching and a relatively neglected field worldwide.⁴ As for the context of the Costa Rican public education system, the state university board (*Consejo Nacional de Rectores*, CONARE) and four State universities (i.e., Universidad de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia, Instituto Tecnológico de Costa Rica, and Universidad Nacional) have provided training on language assessment for MEP in-service teachers ranked C1 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEF).⁵ Because that training is offered only to teachers ranked C1, a large number of educators cannot receive it, and yet they are carrying out listening assessment in their institutions. That is, this group of teachers needs to assess listening without having been given any guidelines by the Ministry of Public Education (MEP).⁶

Thus, the present study is based on the need to fill the gap between listening assessment as a neglected language area, the MEP's overt lack of specific listening assessment guidelines, and the actual

4 D. J. Mendelson, *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second Language Learner* (San Diego: Dominic Press, 1994); L. Vandergrift, "The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening," *The Modern Language Journal* 81 (1997): 494-505; N. Osada, "Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years," *Dialogue* 3 (2004): 53-66; R. Gamboa and H. Sevilla, "Assessment of Listening Comprehension in Public High Schools: The West and Central Pacific Case," *Proceedings of the 11th Hawaii International Conference on Education*, 6-11 Jan. 2013, Honolulu, Hawaii, 2013.

5 Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

6 Gamboa and Sevilla.

test-design practices of in-service teachers. In addition, it stems from the need for further teacher training on the effective application of assessment principles.

The results of this study indicate that listening assessment practices of EFL teachers can be improved significantly if training that combines assessment theory and institutional guidelines on assessment is provided. Likewise, these results suggest that further training is needed so that all existing gaps between theory and practice can finally be closed up. Within the field of Applied Linguistics, the study expands the existing body of literature on the subject of listening assessment, and it opens an avenue for further research in this area so that MEP educational policies can be oriented towards consistency between theory and practice. In an age of globalization in which English skills are paramount for effective multicultural communication, and in which active listening skills have become vital in language learning, research on listening assessment proves not only relevant but also crucial as a way to provide insights on how to improve teaching in the context of English as a Foreign Language.

Review of the Literature

A Brief History of Listening Assessment

The history of listening assessment can be traced back to the development of two currents of language teaching approaches that appeared during the second half of the twentieth century; that is, the audiolingual method and the communicative approaches to language teaching. Thus, Buck⁷ described three approaches to listening assessment. The first was developed during the 1950s as the audiolingual method came into existence. In this approach, according to Coombe et al.,⁸ listening was broken down into separate elements to be assessed.

7 G. Buck, *Assessing Listening* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

8 C. Coombe, K. Folse and N. Hubley, *A Practical Guide to Assessing English Language Learners* (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2007).

The rationale comes from the belief that “it was important to be able to isolate one element of language from a continuous stream of speech and that spoken language was believed to be the same as written language [...]”⁹ The second approach, called the *integrative approach*, came into existence in the 1970s. Coombe et al. argue that tests in this approach sought to assess the learner’s capacity to use many language bits at the same time. The whole of a language was seen as being greater than the sum of its parts. The last approach to listening assessment, as proposed by Buck, is to be found within the communicative approach to language teaching developed during the 1970s when “the status of listening comprehension began to change from being incidental and peripheral to a status of central importance.”¹⁰ According to this approach, “the listener must be able to comprehend the message and then use it in context.”¹¹ Nonetheless, these changes in listening assessment in the past decades have led to serious dilemmas for teachers and researchers, and evidence exists that listening itself has been neglected in many English programs.¹²

In the case of Costa Rica’s public education system, the issue is especially challenging because teachers often find themselves facing discrepancies between what the theory says they should do in terms of assessment and what the MEP requests. These contradictions are found, for the most part, when it comes to task design. For instance, in theory¹³ when designing multiple-choice tasks to assess listening, it is suggested that two distractors and one correct answer be included, whereas the MEP requests three distractors and one correct answer. The scenario is further complicated because the MEP dictates guidelines for general assessment, not for listening¹⁴; and yet English teachers

9 Coombe, Folse and Hubley, 9.

10 Osada, 5.

11 Coombe, Folse and Hubley, 91.

12 Mendelson; Osada; and Vandergrift.

13 For example, Coombe, Folse and Hubley.

14 See Ministerio de Educación Pública, *La prueba escrita* (San José: Departamento de Evaluación, 2011).

need to comply with them as if assessing language entailed the same procedures as assessing other subjects.

The unavailability of guidelines for listening assessment in Costa Rican schools poses another challenge for teachers. Gamboa and Sevilla claim that “so far, there are parameters for designing written tests in general, but there are no such parameters specifically for designing listening tests.”¹⁵ This implies that instructors need to follow directions based on a word-of-mouth tradition passed down from school to school and from one regional branch to the other. This results in teachers creating tests in different ways, thus undermining language learning and teaching.

The Role of Validity, Reliability, and Washback in Language Assessment

Recent literature on language assessment has devised eight basic cornerstones of language assessment (i.e., usefulness, validity, reliability, practicality, washback, authenticity, transparency, and security). However, in recent years, there has been an increasing interest in the importance of reliability, validity, and beneficial backwash, briefly described below.

Reliability refers to how reliable a test is; that is, how consistent the scores of a test are over time, or its ability to obtain the same or at least a similar score from the same student if the test is given by a different tester and at a different time. When it comes to test reliability, two key variables need to be distinguished: *intra-rater reliability* and *inter-rater reliability*.¹⁶ Because the nature of language testing suggests the need to minimize rater’s subjectivity while scoring, it is important to understand the purpose of these two variables. Intra-rater reliability, on the one hand, refers to a testing practice where only one rater is involved in the scoring process; usually, the teacher. Inter-rater reliability, on the other, involves more than one rater. The latter is

15 Gamboa and Sevilla, 3.

16 J. D. Brown, *Testing in Language Programs: A Comprehensive Guide to English Language Assessment* (New York, NY: McGraw Hill, 2005).

particularly difficult to achieve since the worldviews of many raters come into play, and lead to disagreements about what score to give on a test. Brown believes that one of the best ways to solve the issue is by using detailed and well-defined rating criteria and to have several training sessions where the examiners learn to apply the rating criteria as objectively and accurately as possible. Alderson,¹⁷ however, warns that this may be achieved only if the teaching setting allows for such action and there is enough determination to achieve it.

Another element that has been given attention within the scope of language assessment is that of validity. Test validity deals with the extent to which a test measures what it purports to measure.¹⁸ The test validity principle is comprised of several layers that need to be considered during assessment. The first such layer is *content validity*, which is about whether the test includes a representative sample of the content that it purports to measure.¹⁹ This principle is often violated by many testers and curricular authorities as well, often without considering the implications behind it. One typical consequence is that students score low on the tests because they are assessed by means of a different skill than the one studied in class. Similarly, cases exist where the teacher uses methods in the class that do not match the ones used on the test. Another layer is *criterion-related validity*, in which the test designer compares his/her test with a well-known test, like the TOEFL or the TWE, and sees if the one s/he designed is close to it in quality. This can be useful also to confirm that his/her test is measuring the same constructs as the test used as reference (e.g., listening, writing, speaking, etc.). *Concurrent validity* is another important construct in testing validity. It follows the same principle of criterion-related validity, but administering both the test created by the teacher and the test used as a reference at the same time. Finally, *predictive validity* has to do

17 J. Alderson and L. Bachman, "Series Editors' Preface." In G. Buck, *Assessing Listening* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

18 Coombe, Folse and Hubley.

19 Brown.

with the predictability value that a test may have in determining the test taker's success in a given communicative scenario. For instance, it is assumed that if a student scores high on the TOEFL, s/he will do well at an American university. In other words, a test must serve as a predictor of the students' success. All of these types of validity must be taken into consideration while interpreting test scores.

There are, however, some problems when dealing with validity. Probably the most typical one comes into play when testers or curricular authorities decide to administer standardized tests such as the TOEFL, the TOEIC, or the TWE for testing the skills of a particular group of students. Brown advises that if the tester wants to use a standardized test for a certain course, under particular circumstances, and for a specific group of students, adaptations need to be made so that validity principles are not violated.²⁰ As occurs with reliability, this requires a great deal of effort and determination, which might not always be a condition found in most public schools in Costa Rica.

As for beneficial backwash, this component has been given significant acknowledgement in the past years within the field of language testing. In general, it is seen as "the impact a test may have on learners and teachers, on educational systems, and on society at large."²¹ It is gaining popularity among researchers and curricular authorities because, as discussed in literature on testing research, test scores may influence the decision-making procedures of a particular institution. Brown provides a practical and useful example of this phenomenon:

Consider the following scenario: you are working in an institution that gets more funding if the number of students reaching a certain benchmark (i.e., standard) on the standardized test at the end of the year increases. As a result, at the end of the year, your director will be keeping tabs on how many of your students make the benchmark for funding. Do you think that will affect your teaching?²²

20 Brown.

21 A. Hughes, *Testing for Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 53.

22 Brown, 242.

The answer to the question he poses at the end of the quote above is evidently affirmative. There will clearly be concern on improving students' grades as a way to continue increasing the institution's funding at the end of every year. This effect is, "roughly speaking, [about] the degree to which a test affects the curriculum that is related to it."²³

As stated above, these three language assessment cornerstones have been granted great importance in the past years and should, no doubt, be made available to every language teacher within and outside the context of Costa Rica's public education system.

Principles of Listening Assessment

This section reviews relevant aspects of listening assessment theory as discussed elsewhere by the authors.²⁴

Approaches to Listening Assessment

Buck presents three approaches to the assessment of listening skills. The first is the discrete-point approach which "[breaks] listening into component elements and assesse[s] them separately."²⁵ The second approach is the integrative approach. According to Oller, "whereas discrete items attempt to test knowledge of language one bit at a time, integrative tests attempt to assess a learner's capacity to use many bits at the same time."²⁶ Common question types include dictation and cloze. Here, whole language is better than the sum of its parts. The last approach is the communicative approach. Its rationale poses that the listener must be able to comprehend the message and then use it in context. It follows that question formats should be authentic in nature.

23 Brown, 243.

24 Gamboa and Sevilla.

25 G. Buck, *Assessing Listening* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001); in Coombe, Folse and Hubley, 91.

26 J. W. Oller, Jr., *Language Tests at School* (London: Longman, 1979).

Types of Listening

Coombe et al.²⁷ describe two types of listening: general and academic listening. They classify the following micro-skills that are part of general listening: clustering; recognizing redundancy; comprehending reduced forms, hesitations, pauses, false starts, and corrections; understanding colloquial language; processing prosodic features; and understanding and using rules of conversational interaction. Academic listening, on the other hand, includes identifying the purpose and scope of a lecture, the topic, and its logical development; understanding the relationship among discourse units (main versus supporting details); recognizing lexical terms related to the topic; recognizing markers of cohesion (first, next, in conclusion, etc.) and intonation in a lecture, detecting the speaker's attitude toward the subject; and recognizing digressions (turning aside from the main subject) and non-verbal cues of emphasis.

Considerations in Designing Listening Tasks

Teachers must take into account many aspects when they design listening tasks. Before beginning to design a listening test, teachers should consult the course objectives and assessment specifications and guidelines. Tasks should reflect those that occur in real-life situations, and the language used should be natural. In addition, the students should be able to use background knowledge.

The following list of considerations is described by Coombe et al.²⁸

Content. Specifications will provide information regarding test content; text types (i.e., narrative, descriptive, etc.); speech types to be used (i.e., phrases, single utterances, two-person dialogues, multi-participant dialogue, monologues); mode of input (audio, video, live reader), varieties of English; scripted or unscripted input; and length of input (in time or number of exchanges).

²⁷ Coombe, Folse and Hubley.

²⁸ Coombe, Folse and Hubley.

Background knowledge. Testers can control background knowledge by writing tasks that exploit specific course materials by providing students with the required background knowledge during testing via advanced organizers or practice prompts. In addition, the primary focus of items should generally be on meaning rather than on form.

Texts. Unavailability of suitable texts is the most pressing issue because creating scripts is not an easy task. Assessment writers should make an inventory of the topics in a course and collect appropriate material in advance. Unfortunately, teachers very often take reading texts and transform them into listening scripts that are unauthentic due to lack of redundant features. Instead, teachers should look for texts and infuse oral characteristics. Use an oral marker at the beginning: “Today I am going to...;” use less complex structures; insert *um, uh, ah*; use *and, but, or so* instead of *although, whereas*; read it aloud to make sure it sounds natural, make a script or recording, and include pauses, redundancy, false starts, ungrammaticality, hesitations, etc.

Vocabulary. Students must know 90-95 percent of the words to understand the text/script.²⁹ When writing a listening test, teachers should include vocabulary from their own word lists into listening scripts whenever possible because lexical overlap can affect difficulty. Teachers must be aware that words used in the passage as well as in the questions and response options when used in the answer key, make the question or answer easier, whereas when used as distractors, the questions or answers become more difficult. Unfamiliar words should never be used as the correct answer.

Test structure. Tests should start with easy questions to reduce test anxiety. They must also test a wide range of skills. Items should be ordered as they are heard. Items should be spaced out. No content

29 P. Nation, *Teaching and Learning Vocabulary* (Boston: Heinle & Heinle, 1990); in Coombe, Folse and Hubley.

from the first 15 to 20 seconds should be tested. Easy as well as challenging items such as paraphrased content and differencing tasks should be included.

Formats. Students should never be exposed to new formats in testing situations. Formats such as multiple-choice questions and true or false items may be used because they are reliable and easy to mark and analyze. Memory plays an important part in listening comprehension tests. More options add to the memory load and affect the difficulty of the task and the question itself.

Item writing. Items should be spaced so that students have time to respond to one item without missing the next. Each new section should be framed with an advanced organizer to help develop the context and activate student's background knowledge.

Timing. Timing will be determined by how many times the students listen to the text. Test-takers should be given the chance to listen to the text twice in achievement tests, but when assessing the main idea the listening passage should be played only once.³⁰ Finally, students need be given time to pre-read questions.

Skill contamination. Skill contamination refers to the idea that test-takers must use other language skills to answer listening items. Now it is viewed as skill integration.

Research Hypothesis and Methodology

Upon examining current theory on language assessment and listening assessment, it may be asserted that more effective listening assessment practices could be achieved by in-service teachers (from

30 Buck.

the western area of Costa Rica) ranked B1 according to CEF if they are provided with training on listening assessment that draws upon both theory and MEP's testing guidelines.

Research Design

The goal of this study was to examine the incidence of teacher training on listening assessment. It draws upon both theory and MEP guidelines for the listening assessment practices of in-service teachers. The study is quantitative and is based on correlational data analysis techniques, as it examined the relation between two variables, namely teacher training on listening assessment and the tests created after teachers underwent the training by comparing them to tests created by teachers ranked at the same level, from the same area, but who did not take any listening assessment training. Participants in this study were MEP teachers who work in western Costa Rican high schools and were ranked B1 according to the CEF. The participants were divided into two groups, control and experimental. The experimental group was given training on listening assessment via the workshop, while the control group did not receive any training. None of them had received prior in-service training on listening assessment methodology.

Procedure

An eight-hour workshop on listening assessment was designed for the teachers participating in the study, and it was divided into two sessions. In the first session, theory and MEP assessment guidelines were discussed. Participants were presented current testing principles in an interactive fashion; that is, principles were discussed by the researchers, and at the same time participants shared testing experiences as a way to achieve a more solid understanding of the theory. As for MEP assessment guidelines, they were presented in a lecture. In the second session, teachers were asked to create listening tests following the theory discussed in the first session, and the activity was divided into stages. In the first stage, participants put the theory

covered into practice by creating listening tests individually. The tests included a minimum of three tasks, as indicated in the MEP assessment guidelines. During the second stage, participants shared their tests with a peer-reviewer to receive and provide recommendations for further improvement. This was a crucial step since it allowed the test designers to identify weaknesses even in their own tests, because as reviewers they became more critical. In the last stage, a plenary session was held where some participants shared their tests with the rest of the group.

After the tests had been evaluated in the plenary session, they were analyzed using a checklist developed by the trainers to determine the degree of compliance with both MEP assessment guidelines and the theory on listening assessment. Since the authors analyzed tests created by teachers who had not received any in-service training on listening assessment, the results of the analysis in the present study were correlated with those of the earlier ones.

Instrument

The instrument used to assess the teacher-created tests was the checklist mentioned above. In total, it included eleven criteria that sought to assess the degree of compliance of the tests with the theoretical principles discussed in the workshop (see Gamboa and Sevilla for expansion on assessment principles). These criteria included test format, test heading, general test objective, general instructions, credits, balance of item difficulty, specific instructions, listening test techniques, scoring key, face validity, and beneficial backwash.

Data Analysis and Discussion

Tests Created by Teachers in the Control Group

Here the results obtained from evaluating the tests designed by teachers who did not take any in-service training on listening assessment will be discussed. The two criteria where the greatest degree of

achievement was found were test format and test heading. Because compliance with this requirement was below 50%, the tests could be said to be unreliable in both their format and heading.

A low degree of achievement was found in the second group of criteria made up of general test instructions, balance of item difficulty and specific instructions with an average compliance close to 30%. This means that the tests created by teachers who had not received training on listening assessment are not reliable with regard to general test instructions, balance of item difficulty or specific instructions.

A third group of criteria scored even lower on the degree of compliance with test requirements. Credits and listening test techniques complied on an average of 11.6% with these requirements. This low degree of compliance makes these two the next to the lowest criteria in the group highly undermining the reliability of the tests evaluated.

The group of criteria whose degree of compliance with test requirements was the lowest includes general test objectives, scoring key and face validity, their compliance being 0% for the former and 6.25% for the latter. Such low compliance represents null validity regarding these three criteria for the tests analyzed. All of the results can be seen in Table 1.

Table 1: Degree of Compliance with Test Requirements for Tests Created by the Control Group

Criteria	Test Format	Test Heading	Gen. Test Obj.	Gen. Instruct.	Credits	Bal. Item Diff.	Spec. Instruct.	List. Test. Tec.	Scoring Key	Face Validity	Ben. Backwash
T1	100	83.3	0	100	100	100	50	57.1	0	100	100
T2	87.5	91.7	0	100	0	100	50	57.1	0	100	100
T3	87.5	83.3	0	66.7	0	100	75	0	0	0	0
T4	62.5	83.3	0	66.7	0	100	50	0	0	0	0
T5	75	83.3	0	33.3	0	0	100	14.3	0	0	0
T6	62.5	83.3	0	0	100	100	50	0	0	0	0
T7	87.5	66.7	0	66.7	0	100	25	0	0	0	0
T8	87.5	66.7	0	66.7	0	0	50	0	0	0	0
T9	50	66.7	0	66.7	0	0	50	28.6	0	0	0
RS	700	725	0	566.6	200	500	525	171.4	0	100	200
M	43.7	45.3	0	35.4	12.5	31.2	32.8	10.7	0	6.2	12.5

Tests Created by Teachers in the Experimental Group

This section provides details on the results obtained from examining the tests created by teachers after undergoing in-service training on listening assessment via the checklist described above. The two criteria where the greatest degree of achievement was found were face validity and beneficial backwash. Because all of tests fully complied with this requirement, they are highly reliable in both their layout and as a source of feedback for future decision making by curricular authorities.

The second group of criteria where a high degree of achievement was found pertains to test format and test heading, and balance of item difficulty. Roughly speaking, the three criteria depict a degree of compliance of over 80%, which means that after receiving the training, the participants were able to comply satisfactorily with test and test heading required by the MEP and by assessment theory.

General and specific instructions and listening test techniques showed compliance close to 50% with assessment requirements. Being these three sensitive components of assessment instruments, this area must be improved since, as discussed in current assessment theory, it has serious implications for the test taker.

Regarding general test objectives, results depict very low compliance with assessment requirements. This means that, despite having received training, they did not fully internalize the importance of including a general test objective in the evaluation instrument.

For the last two criteria, scoring key and credits, no compliance with assessment principles was observed. In the case of the former, the reasons for the lack of compliance may have to do with the nature of the workshop and the time constrictions that the participants faced when designing the tests. As for the latter, the reasons were that they did not need to give credits because no copyrighted resources were used. Table 2 depicts the individual results for all the tests and the criteria analyzed.

Table 2: Degree of Compliance with Test Requirements for Tests Created by the Experimental Group

Criteria	Test Format	Test Heading	Gen. Test Obj.	Gen. Instruct.	Credits	Bal. Item Diff.	Spec. Instruct.	List. Test. Tec.	Scoring Key	Face Validity	Beneficial Backwash
T1	100	83.3	0	0	0	100	0	57.4	0	100	100
T2	87.5	66.6	0	0	0	100	50	55.1	0	100	100
T3	87.5	91.6	0	83.3	0	100	50	71.4	0	100	100
T4	87.5	83.3	0	0	0	100	50	71.4	0	100	100
T5	75	91.6	0	0	0	0	50	42.8	0	100	100
T6	75	83.3	0	50	0	100	50	57.1	0	100	100
T7	75	83.3	0	66.6	0	100	50	57.1	0	100	100
T8	100	83.3	0	66.6	0	100	25	71.4	0	100	100
T9	100	91.6	0	83.3	0	100	75	71.4	0	100	100
T10	75	83.3	0	86.6	0	100	75	42.8	0	100	100
T11	87.5	91.6	0	100	0	100	100	85.7	0	100	100
T12	75	75	0	83.3	0	0	75	57.1	0	100	100
T13	87.5	100	100	83.3	0	100	75	85.7	0	100	100
T14	87.5	91.6	0	83.3	0	100	50	100	0	100	100
T15	87.5	100	50	83.3	0	100	75	85.7	0	100	100
T16	87.5	83.3	0	83.3	0	100	50	85.7	0	100	100
RS	1375	1383	150	883	0	1400	900	1098	0	1600	1600
M	85.9	86.4	9.3	55.2	0	87.5	56.2	68.6	0	100	100

Conclusions and Recommendations for Further Research

The correlation between teacher training on listening assessment and listening assessment practices after instructors undergo training has been addressed in this study. The conclusions are presented as derived from the analysis of the tests via the checklist to assess the teacher-created tests. The main findings are summarized below.

First, significant improvement can be seen in tests created by teachers who received training on listening assessment methodology whose average compliance with test requirements was 59% per

criterion; this poses a significant contrast with the 20.95% compliance per criterion with test requirements of tests created by teachers who had not received in-service training on listening assessment. The improvements are evident in the criteria of beneficial backwash, face validity, test format, test heading, and listening test techniques. This was a small study that looked at tests created by 9 teachers (20% of the teachers ranked as B1 in the western area) who had not undergone in-service training on listening assessment, and tests created by 16 teachers (representing 37% of the target teacher group) who had taken in-service training on listening assessment. Nevertheless, the results suggest that better listening test design practices could be achieved simply by providing teachers with training on listening assessment. Certainly, this gives insights regarding how desirable teaching practices can be severely undermined by the fact that listening and listening assessment have been a neglected area in language teaching for years.

Second, findings suggest that despite the significant impact made in the test-design practices of MEP teachers, certain aspects need to be reinforced. They include the writing of general and specific instructions, the inclusion of general test objectives, and the improvement of listening test techniques.

Third, the results imply that more evidence is required to measure the impact of teacher-training on the inclusion of the scoring key and the corresponding credits in listening tests. This is due to the time constraints experienced in the workshop described here, and because teachers did not need to provide any credits during the design of their tests in the workshop. Therefore, the researchers suggest that compliance with these requirements should be examined in the future.

Future research should also be oriented towards examining four important areas. First, the listening passage should be studied as a way to obtain a fuller panorama of the assessment practices of MEP teachers in the western area. Second, consideration should be given to the time restrictions experienced in this study, to be able to provide teachers with more listening material to choose from before they design

their tests. This would allow them to select materials that resemble those of “real life.” Third, future studies must look at the impact of peer-editing sessions in the improvement of listening tests designed by MEP teachers ranked B1. Finally, similar studies must be carried out with populations ranked in other levels to explore the correlation between language proficiency and listening test design practices.

Appendices

Appendix 1: Workshop Syllabus

Ministerio de Educación Pública
Dirección Regional de Occidente, Departamento de Inglés

General Workshop Information

Workshop Title: Assessment of Listening Skills for Primary and Secondary Education

Duration of the workshop: six hours

Participants' Proficiency Level: B1, according to the Common European Framework of Reference

Instructors: Roy Gamboa Mena and Henry Sevilla Morales

This is an in-service training initiative supported by the *Oficina de la Supervisión de Inglés de la Regional de Occidente del MEP*.

Workshop Description

This is a theoretical-practical workshop for teachers of English from the western area of Costa Rica, with a proficiency level of B1, according to the Common European Framework of Referenced for Languages. The workshop explores both current theory on listening assessment and MEP guidelines for general assessment. It is divided into two sessions. In the first session, listening assessment principles and MEP assessment guidelines will be discussed; and in the second, teachers will design listening tests based on the theory presented during the workshop. The purpose of the workshop is to help in-service MEP teachers to conduct better listening assessment practices within the context of public education.

Workshop Objectives

General objective: The goal of this workshop on listening assessment is to provide MEP teachers ranked B1 with: a) hands-on knowledge of the theoretical principles for listening tests, and b) a focused overview of MEP guidelines for the design of listening assessment instruments.

Specific objectives:

1. to review general assessment theories and principles
2. to examine listening comprehension assessment theories
3. to discuss the principles of listening test task creation
4. to analyze MEP listening assessment guidelines
5. to create tests as a way of putting listening assessment theory into practice

Workshop Methodology

In this workshop, participants are expected to develop effective listening assessment practices upon exploring listening assessment theory and MEP guidelines on assessment. Regarding assessment theory, the participants will be presented current testing principles in an interactive fashion. That is, the principles will be discussed by the presenters but, at the same time, a more solid understanding of them will be achieved through the participants' sharing their own testing experiences. A lecture will be given on MEP assessment guidelines.

Regarding the test design session, it will be carried out in three stages. In the first stage, participants will put the theory discussed into practice by creating listening tests individually. The tests will include a minimum of three tasks, as indicated in MEP assessment guidelines. During the second stage, they will share their tests with a peer-reviewer to give and receive recommendations for further improvement. This is a crucial step since it will allow the test designer

to pinpoint weaknesses in his/her test, as it will allow the reviewers to become more critical of the test they check. In the last stage, a plenary session will be held where some participants will share their tests with the rest of the audience and, together, they will be analyzed to enrich them even further.

Workshop Contents

- 1- General assessment theories
- 2- Types of tests
- 3- Assessment cornerstones/principles
- 4- Developing assessment
- 5- Listening comprehension assessment theories
 - General considerations on listening assessment
 - Models of listening
 - Types of listening
- 6- Considerations on designing listening tasks
 - Content
 - Background knowledge
 - Texts
 - Vocabulary
 - Test structure
 - Formats
 - Item writing
 - Timing
 - Skill contamination
- 7- Listening test methods
 - Phonemic discrimination
 - Paraphrase recognition
 - Multiple choice questions
 - True or false items
 - Short answer questions
 - Cloze

- Dictation
 - Information transfer tasks
 - Note-taking
- 8- MEP and test items
- Construction of objective items
 - Construction of production items

Recommended References

- Alderson, J. C., and L. Bachman. "Series editors' preface," G. Buck, ed. *Assessing Listening*. Cambridge: CUP, 2001, x.
- Brown, D. *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2000.
- Buck, G. *Assessing Listening*. Cambridge: CUP, 2001.
- Coombe, C., K. Folse, and N. Hubley. *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2007.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment*. Cambridge: CUP, 2001. Mendelsohn, D. J. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second Language Learner*. San Diego: Dominic Press, 1994.
- Ministerio de Educación Pública. *La prueba escrita*. San José: Departamento de Evaluación, 2011.
- Nation, I.S.P. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, MA: Heinle, 1990.
- Nunan, D. "Listening in Language Learning." J.C. Richards and W.A. Renandya (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge, UK: CUP, 2002.
- Oller, J.W., Jr. *Language Tests at School*. London: Longman, 1979.
- Osada, N. "Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years," *Dialogue*, 3 (2004), 53-66.

Appendix 2: Listening Test Checklist

Name of participant whose test was assessed: _____

Objective: *To assess MEP teacher-created listening tests for their compliance with theoretical principles of assessment and MEP assessment guidelines and regulations.*

General instructions

1. Assess the listening test by using the checklist below.
2. Read the criterion in the column on the left, and write a checkmark in the column on the right to indicate your assessment.
3. Use explanations and/or examples from the theory and from MEP guidelines and regulations to support your feedback for items marked “Partly” or “No.”

Listening Test Checklist

Criteria	Task Achievement		
	Yes	Partly	No
Test Format			
1. Is the layout of the test clear?			
2. Is it suitably and professionally arranged?			
3. Are top, bottom, left and right margins set at 2.5 cm?			
4. Is the typeface style and font size large enough to enable students to read it easily and understand the data included in the test?			
5. Are diagrams, pictures and other test elements well organized?			
6. Is spacing between lines adequate so that the test appears uncluttered?			
7. Are all pages numbered to keep readers oriented on the right sequence of the test?			
8. Are the photocopies clear enough for students to be able to do the exercises?			

Criteria	Task Achievement		
	Yes	Partly	No
Test Heading: Are the following elements included?			
1. the name of the educational institution			
2. the school term and year			
3. the type of test (midterm or final)			
4. data of listening to be tested			
5. the total points and percentage of the test			
6. the school or high school level			
7. a line for the rater's name			
8. a line to write the date when the test will be administered (or the date is already included)			
9. the allotted time for the achievement test			
10. spaces to indicate the points, grade and percentage obtained			
11. a line for the testee to write his/her name			
12. a line for parents to sign the test, if required			
General Test Objectives			
1. Is there an evaluation objective(s) to establish what the testees should be able to demonstrate in regard to their language development?			
2. Is the objective(s) stated clearly, precisely and concisely?			
General Instructions			
1. Is the language focus on what the test takers should do rather than on what they should not do?			
2. Are instructions organized numerically or alphabetically in a proper way?			
3. Are appropriate action verbs used to introduce each set of instructions?			
4. Are explanations and/or examples specific, short and clear?			
5. Is important information highlighted when necessary?			
6. Is language adjusted appropriately for the students' English level?			
Credits			
Are copyright laws followed by giving credit to the authors of intellectual works such as stories, poems, illustrations, maps, and others?			

Criteria	Task Achievement		
	Yes	Partly	No
Balance of Item Difficulty			
Is the test arranged from the easiest to the most difficult tasks?			
Specific Instructions			
1. Are explanations specific, short and clear?			
2. Is there sufficient context for the test task to be carried out correctly?			
3. Is the language adjusted appropriately to meet the students' level of English?			
4. Is the total number of points and individual value of each correct item included?			
Listening Test Techniques			
1. Are there appropriate test techniques to elicit those behaviors that reflect the students' specific listening abilities more reliably?			
2. Is there a minimum of three different exercises to evaluate specific listening skills?			
3. Are the questions ordered in the same way as the content is heard in the passage?			
4. Are the questions spaced out in the passage?			
5. Is each new section framed with an advanced organizer to help activate the testee's schemata?			
6. Do the test tasks reflect real-life situations?			
7. Are the items spaced far enough apart so testees have enough time to answer one item without missing the next?			
Scoring Key			
Is there a scoring key specifying the acceptable answers for all listening test items?			
Face Validity			
Do the test content and tasks meet the objectives intended by the test designer?			
Beneficial Backwash			
Do the test content and techniques correspond to the objectives of the curriculum for which this achievement test is intended, so that its eventual administration may have a positive impact on the testees?			

La formation continue des enseignants de français langue étrangère¹ au Costa Rica : réalités, perspectives et défis

(La formación continua de los docentes de francés lengua extranjera en Costa Rica: realidades, perspectivas y desafíos)

*Róger Retana Calderón*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*Julio Sánchez Murillo*³

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

La formación continua constituye uno de los aspectos esenciales para el mejoramiento y renovación de las competencias lingüísticas y metodológicas de los docentes de lenguas extranjeras. Se analizan en este artículo ciertos factores relacionados con la formación permanente de los profesores de francés de nuestro país que permiten determinar las realidades, perspectivas y desafíos en esta materia.

RÉSUMÉ

La formation continue constitue un des aspects essentiels pour l'amélioration et la rénovation des compétences linguistiques et méthodologiques d'enseignants des langues étrangères. On aborde, dans cet article, divers éléments concernant la formation permanente des professeurs de français

1 Recibido: 10 de julio de 2014; aceptado: 8 de setiembre de 2015.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: rretana_cal@yahoo.fr

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: jesm80@costarricense.cr

de notre pays qui permettent de déterminer les réalités, les perspectives et les défis concernant ce sujet.

Palabras clave: francés como lengua extranjera, formación continua, competencia lingüística

Mots-clés : Français Langue Etrangère (FLE). formation continue, compétence linguistique

Apprendre une langue étrangère est un processus qui prend quelques années, au moins pour qu'on atteigne un niveau de communication avancée. Celui-ci est marqué par plusieurs facteurs censés influencer le développement de compétences linguistiques. La plupart des enseignants de français langue étrangère au Costa Rica⁴ ont appris cette langue en milieu universitaire, c'est-à-dire, leur processus d'apprentissage du français a été façonné par divers courants méthodologiques, programmes d'études conçus selon les besoins et les moyens de notre pays. Leur diplôme, qu'ils ont obtenu au bout de quelques années d'études, assure une maîtrise assez importante de la langue française.

En dépit de cette formation, on est conscients que l'apprentissage d'une langue ne s'arrête jamais, on sait aussi que l'absence de contact avec cette langue risque de générer un processus de fossilisation et régression concernant les aspects linguistiques. En outre, on sait que dans le monde actuel tout processus, de n'importe quelle nature, évolue rapidement, influencé par de nouvelles idées et par la technologie ; et l'enseignement des langues n'est pas à l'écart de ce contexte.

Les recherches en théories de l'apprentissage, en acquisition des langues et en stratégies d'apprentissage, les politiques linguistiques, les rapports sociaux et économiques entre les peuples sont des éléments qui contribuent à la formulation de nouvelles tendances méthodologiques en matière d'enseignement de langues.

4 Nous ferons surtout référence aux enseignants de FLE du secondaire.

C'est dans ce contexte que la formation continue des professeurs de français langue étrangère acquiert une valeur remarquable. D'une part, les enseignants doivent faire des efforts pour se procurer des moyens qui leur permettent de rester en contact avec la langue qu'ils enseignent, dans ce cas, Internet, la télévision, la radio, le cinéma, la rencontre avec des francophiles et francophones, si possible, entre autres, sont des outils précieux. D'autre part, il s'avère aussi pertinent de la part des centres de formation initiale, c'est-à-dire les universités, d'offrir des stratégies d'accompagnement à ces professeurs, tout au long de l'exercice de leur profession ; celles-ci contribuent à élargir les compétences linguistiques déjà acquises et facilitent la maîtrise et l'application de nouvelles approches méthodologiques.

Dans cet article, on aborde divers aspects rapportés à la formation continue des professeurs de français du Costa Rica, tels que leur formation initiale, leurs besoins pour mieux réaliser leur travail, les initiatives qui cherchent à accompagner les enseignants dans l'accomplissement de leur tâche, entre autres. En plus, on propose, à partir des résultats d'une enquête réalisée auprès d'un nombre important de professeurs, des actions à entreprendre concernant la formation continue des enseignants.

La formation initiale des professeurs de français au Costa Rica⁵

La plupart des enseignants costariciens de FLE réalisent leurs études dans une institution d'enseignement supérieur ; les universités publiques : l'Université Nationale (UNA), l'Université de Costa Rica (UCR) et l'Universidad Estatal a Distancia (UNED) et une institution privée : l'Université de La Salle. Ces établissements proposent des programmes de formation pour les futurs professeurs de français de notre pays.

⁵ Les informations présentées dans cette section ont été prises des pages web des universités mentionnées.

À l'Université Nationale (ancienne École normale supérieure de Costa Rica) et à l'Université de Costa Rica, il existe depuis quelques décennies un département de français qui offre des cours de cette langue à la communauté universitaire et prépare des futurs professeurs. Pendant longtemps, elles ont été les seules institutions à s'occuper de cette formation ; toutefois, il y a quelques années l'UNED et l'Université de La Salle ont ouvert une filière de cette langue.

Il serait, alors, pertinent de parler de trois contextes bien définis concernant la formation de professeurs de français au Costa Rica. Le premier correspond à celui de l'UNA et de l'UCR, ces institutions possèdent des éléments en commun ; par exemple : la durée de la formation, les matières à étudier, les compétences à développer, le profil des étudiants (la plupart habitent la région centrale du pays et ne travaillent pas), le profil des professeurs, les ressources matérielles et l'infrastructure des établissements. En plus, la formation a lieu dans des séances présentielle de plusieurs heures pendant quatre ou cinq jours par semaine. Il faut mentionner que l'UCR offre aussi une formation à distance. Ces universités possèdent donc une expertise dans le domaine de la formation des enseignants de FLE acquise depuis le siècle passé.

Le deuxième contexte est celui de l'UNED, université publique comme les deux précédentes, cette institution a récemment développé un programme de formation d'enseignants de français, cependant avec des caractéristiques particulières : les étudiants qui s'inscrivent à cette filière ne sont ni débutants ni faux débutants en cette langue, ils doivent avoir déjà acquis le niveau B1. Ils reçoivent des cours à distance et des séances de tutorats tous les quinze jours.

L'Université La Salle est depuis quelques années le seul établissement privé travaillant sur la formation de professeurs de français ; un bon nombre d'étudiants de la filière de français de cette institution travaille et habite la province.

La durée des études diffère selon les trois contextes dont on parle plus haut, à l'UNA et à l'UCR pour obtenir le diplôme de *Bachillerato*

en la Enseñanza del Francés, on requiert 4 ans d'études, à l'UNED 3 ans et 8 mois et à l'Université La Salle 2 ans et 8 mois.

Il est aussi important de faire une révision, de manière succincte, des programmes d'études développés dans ces institutions dans le but d'avoir une idée un peu plus claire de la formation des enseignants.

D'après ces programmes, il est évident que deux grands volets composent cette formation : les cours de pédagogie et didactique et les cours de langue française. Dans le premier cas, on trouve des disciplines rapportées au développement cognitif, aux théories de l'apprentissage, au curriculum, à la méthodologie de l'enseignement de langues étrangères, à l'évaluation, à la préparation des cours et du matériel didactique, entre autres. À propos des cours de langue française, ils développent des connaissances et compétences en expression et compréhension orales, en expression et compréhension écrites, en grammaire et en prononciation. Il est aussi remarquable qu'à l'UNA et à l'UCR la formation initiale va plus loin de l'acquisition des connaissances linguistiques car la littérature, la culture et la linguistique occupent une place très importante dans ce processus.

Ces centres d'enseignement supérieur proposent aussi des *licenciaturas* (bac + 5 ans) en Linguistique appliquée à l'UNA et en Enseignement du français à l'UCR, à l'UNED et à l'Université La Salle ; ceci afin de spécialiser les professeurs de FLE.

L'enseignement du français dans notre pays

L'enseignement du français au Costa Rica a débuté il y a environ 200 ans et au fil du temps, cette langue est devenue une matière obligatoire dans le curriculum du secondaire, au moins dans les institutions publiques, et surtout dans les établissements à caractère « académique. » Les élèves du troisième cycle reçoivent trois leçons par semaine et ceux du *Ciclo diversificado* en reçoivent cinq. En dépit de cette position privilégiée, si l'on compare à d'autres pays de la région, les professeurs et les organisations et institutions qui

travaillent pour le français dans le pays doivent lutter en permanence pour conserver ce statut.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, il est important de souligner que le français est enseigné dans une trentaine d'écoles et dans quelques établissements privés. Ce programme comprend aussi des écoles bilingues : un projet du ministère de l'Éducation publique très réussi, mis en place il y a quelques années dans deux institutions de la province de Cartago.

Dans le système d'enseignement supérieur, mise à part la formation des futurs enseignants de français, il est pertinent d'ajouter que dans les universités publiques, on enseigne la langue française aux étudiants d'autres filières (cours pour d'autres filières) et à la communauté ; certaines institutions privées offrent des cours similaires. L'Alliance française propose aussi des cours de cette langue aux Costariciens depuis 1949, ainsi que de quelques instituts privés de langues.

Ceci montre que dans notre pays, l'intérêt pour apprendre le français existe, malgré l'image ringarde de cette langue dans une tranche de la population costaricienne et auprès de quelques organismes gouvernementaux.

Le corps de professeurs de français est composé d'environ 1000⁶ enseignants, la plupart travaillant dans le secondaire. D'après une enquête⁷ réalisée par le projet REDES de l'UNA : *Les enseignants de FLE et la formation continue*, auprès de plus de 120 enseignants de différentes régions du pays, plus de 80% d'entre eux ont complété leur formation ; c'est-à-dire, ils ont déjà obtenu le *Bachillerato en la Enseñanza del Francés* ou une Licence. Une étude similaire réalisée dans la période 2004-2005 par le projet PROFE de l'UNA indiquait que 49% des enseignants de français ne possédait aucun diplôme⁸ ;

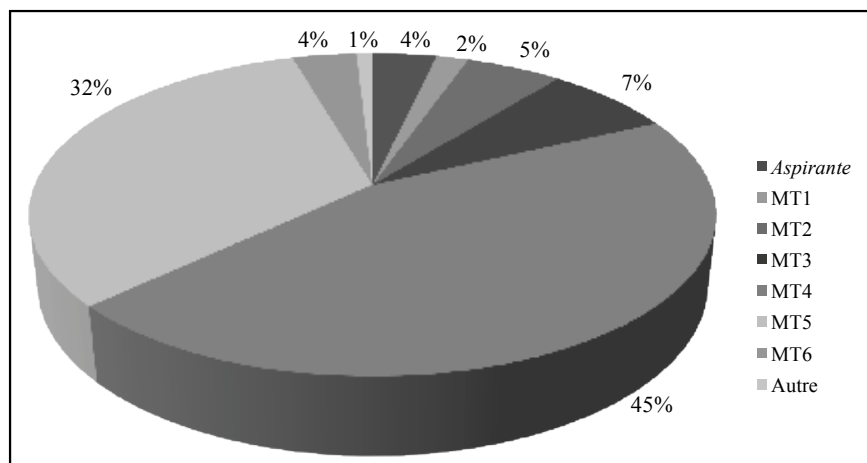
6 D'après le président du *Colegio de Licenciados y Profesores* (COLYPRO).

7 Cette étude a été réalisée en 2013 et concerne, surtout, les professeurs du secondaire public.

8 M. G. Núñez et M. G. Vargas, « Proyecto Francés y Educación: veinte años de esfuerzos para el mejoramiento de la enseñanza del francés en Costa Rica », *Letras* 40 (2006): 196.

il est remarquable qu'une évolution positive s'est produite dans ce domaine, y compris dans les régions rurales, traditionnellement faibles.

Sur le graphique suivant, on peut voir que la plupart des enseignants ont terminé leurs études (la catégorie MT4, MT5 et MT6 correspondent à ceux qui ont déjà un diplôme [*bachillerato* ou *licenciatura* principalement] ; la catégorie MT3 correspond à ceux qui possèdent un *profesorado* ou une formation universitaire avancée ; dans les catégories MT1 et MT2 se situent les professeurs qui ont atteint un niveau débutant ou intermédiaire dans leur formation. La catégorie *aspirante* fait référence à ceux qui n'ont suivi aucune formation officielle, à ceux qui n'ont pas complété cette formation ou à ceux qui ont un diplôme en français mais non dans l'enseignement du français. Cette étude a démontré que le nombre de professeurs faisant partie de cette catégorie a diminué considérablement dans les dernières années ; par rapport à l'étude précédente⁹, les *aspirantes* représentent, à présent, 4% de l'ensemble d'enseignants.

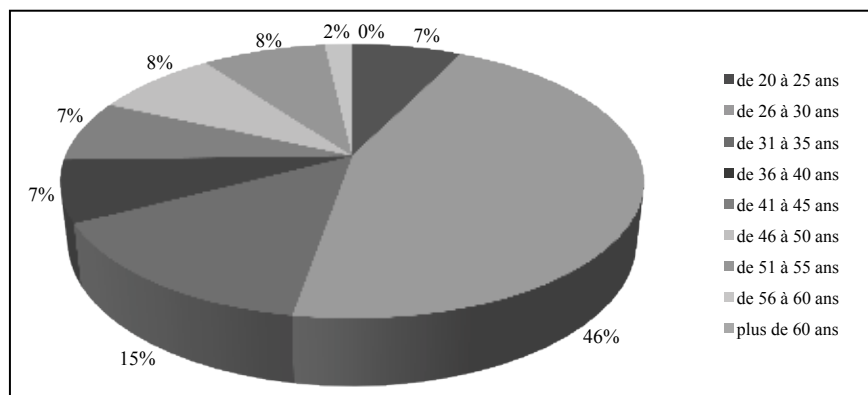


Graphique 1. Catégories professionnelles des enseignants de français

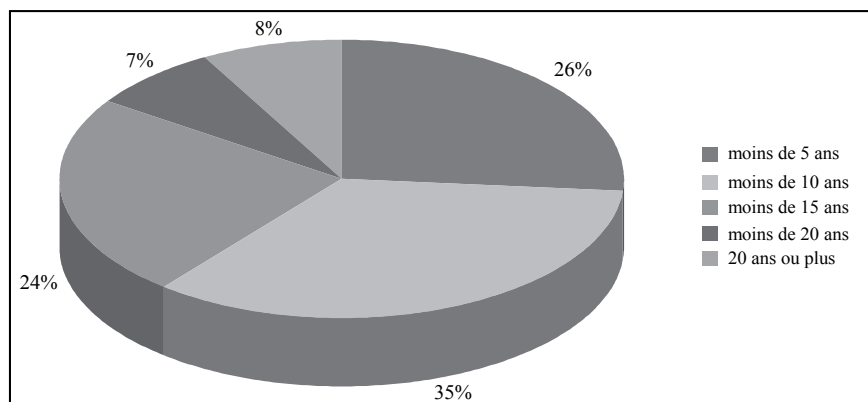
9 Núñez et Vargas, 196.

Quelles seraient les causes de ce changement ? À titre hypothétique, nous pourrions en citer quelques-unes : une « pression sociale », un besoin de mieux répondre aux attentes des étudiants et du contexte actuel et surtout, les politiques de nomination des titulaires du ministère de l'Éducation publique ; le *Bachillerato en la Enseñanza del Francés* est devenu une des conditions minimales et *sine qua non* pour la nomination correspondante. En contrepartie, un pourcentage élevé (46%) n'a pas encore un poste titulaire du MEP.

Un autre aspect intéressant révélé par cette étude est qu'à présent, le corps de professeurs de français de notre pays se trouve dans une période de rénovation : la plupart des enseignants ont entre 20 et 35 ans et entre 1 et 15 ans d'expérience ; les graphiques 2 et 3 montrent plus en détail cette situation.



Graphique 2. Catégorie d'âge des professeurs de français



Graphique 3. Expérience professionnelle

En nous focalisant sur l'enseignement secondaire, où se concentre la plupart des apprenants de cette langue, la langue de Molière doit faire face à une série d'inconvénients qui conditionnent d'une certaine manière son développement. Parmi ces difficultés, on peut mentionner le manque de professeurs dans certaines régions, surtout rurales, des faiblesses dans la formation et la formation continue, le nombre élevé d'étudiants par classe, la charge horaire des professeurs, le changement accéléré de la société postmoderne et ses implications dans la vie des adolescents, le manque de matériel didactique, un retard technologique dans un nombre important d'établissements, une infrastructure vieillissante, détériorée et insuffisante, le manque de reconnaissance de la part d'un secteur de la société costaricienne concernant la place du français dans le système éducatif et une certaine marginalisation de cette langue au sein du ministère de l'Éducation publique, entre autres.

D'ailleurs, nous ne pouvons pas obvier que ces conditions, le nombre de leçons accordé au français, ainsi que des pratiques de classe de la part de certains professeurs, consistantes à appliquer un type d'enseignement se limitant à l'étude de la grammaire et du lexique, loin des besoins des élèves, empêchent considérablement le développement de la langue française dans notre pays. Nous ne pouvons pas

non plus passer le côté du fait que l'examen de baccalauréat de français cherche à évaluer exclusivement la compétence de compréhension de textes écrits, ceci a conduit un nombre important d'enseignants à travailler les contenus nécessaires pour que leurs élèves parviennent à obtenir des résultats satisfaisants à cet examen. Par contre, les autres compétences trouvent une place limitée, voire inexistante, dans les salles de cours. Il est important de signaler que le taux de réussite de l'examen de baccalauréat en français est très élevé ; en 2013, 92,80%¹⁰ des élèves ont réussi cette épreuve.

Étant donné ces situations, un facteur qui pourrait jouer un rôle palliatif et contribuer à modifier, dans une certaine mesure le contexte actuel, est la formation continue. Celle-ci pourrait aider les enseignants à se mettre au courant en ce qui concerne les nouvelles tendances et méthodologies à appliquer dans les salles de classes et à éviter la fossilisation et la régression linguistiques car, faute de pratique constante, la compétence en français peut disparaître. Ce type de formation offre des possibilités pour rester en contact avec la langue enseignée.

D'après l'étude menée à bien par le projet REDES, tous les enseignants de FLE sondés sont conscients de l'importance de la formation continue ; ceci devient un défi pour les Universités chargées de la formation de professeurs de français, pour le MEP et pour eux-mêmes ; car un projet de formation continue permanente s'avère très nécessaire.

La formation continue

Tout enseignant est confronté à une série de phénomènes caractérisant notre époque ; ceux-ci se présentent sous forme des enjeux qui poussent les professeurs à une révision et rénovation constante de leurs acquis.

10 D'après le site web: <<http://www.mep.go.cr/pruebas-de-bachillerato>>.

Compte tenu de ceci, la formation continue doit jouer un rôle essentiel dans la vie professionnelle, ce concept est défini comme « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle. La formation continue repose sur une variété de moyens, soit la formation par les collègues, la formation à l'université, la recherche-action, les colloques et les congrès, les stages et le partage d'expériences pédagogiques. »¹¹

La formation continue ou formation permanente, *même formation tout au long de la vie* (dénomination employé par l'Union européenne à partir des années 1990¹²), constitue, depuis longtemps, un des moyens les plus importants pour améliorer l'enseignement. Cette formation doit, évidemment, être accompagnée par d'autres mesures pour produire l'effet souhaité.

Les différentes actions de formation continue doivent procurer que les participants (les enseignants de FLE en exercice) jouent un rôle primordial pendant le processus ; il est également nécessaire de prendre en considération leur expérience professionnelle et leur contexte de travail. En plus, on ne peut pas oublier que ces actions doivent être soutenues par une importante base théorique.

D'après Carlier, Paquay et Renard¹³ — spécialistes belges du sujet —, la formation continue est caractérisée par :

- un ancrage de la formation des enseignants dans leurs besoins professionnels, ce qui implique que les objectifs d'une formation constituent des réponses aux problèmes professionnels et/ou qu'ils permettent aux formés de réaliser leurs projets ;

11 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [en ligne] (page consultée le 15/03/2014) ; <<http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/formation-des-enseignants/formation-continue/>>.

12 <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_fr.htm>.

13 Ghislain Carlier, Jean-Pierre Renard et Léopold Paquay, *La formation continue des enseignants* (Bruxelles : De Boeck, 2000) 263-264.

- des stratégies de formation adaptées à des adultes, entre autres para la prise en compte des préoccupations professionnelles, par une explicitation du vécu et une réflexion sur les pratiques ;
- une intégration des formations plus instituées dans un parcours de développement professionnel, ce qui nécessite de considérer que les enseignants en formation ont une histoire et des projets ;
- la mise en place d'un environnement favorisant les interactions entre les formés, ou, mieux encore, le tissage de réseaux interactifs entre les enseignants dans le cadre de projets collectifs.

Un processus de formation permanente encadré par ces conditions doit accomplir quelques fonctions¹⁴ pour qu'il soit réussi. La première de ces fonctions est de favoriser le renouvellement et la redynamisation didactique du FLE dans le système éducatif costaricien. La deuxième tient compte de l'obligation de tout enseignant d'élargir ses compétences professionnelles tout au long de sa carrière ; la troisième fonction concerne le partage avec des pairs, le partage de préoccupations communes et d'expériences réussies de classe, ces éléments attribuent à la formation permanente une valeur enrichissante.

La quatrième fonction se rapporte au besoin des professeurs de sortir de leur routine et du monde scolaire. La formation continue offre des possibilités pour améliorer ou redresser les pratiques de classe, pour rencontrer des collègues mais aussi des spécialistes d'autres disciplines qui pourraient donner aux enseignants des pistes ou stratégies pour animer les cours à partir d'un autre point de vue.

La cinquième fonction fait référence à la promotion sociale ; la participation dans des activités liées à la formation continue peut conduire à l'obtention d'un certificat qui contribue, dans une certaine mesure, à améliorer le salaire des enseignants ; ceci grâce à l'accomplissement d'une série de conditions qui vont au-delà du caractère purement utilitaire que certains pourraient accorder à cette formation.

14 Carlier, Renard et Paquay, 265-268.

Dans notre pays, un ensemble d'activités de divers types sont organisées tous les ans pour offrir aux professeurs de français la possibilité de poursuivre leur formation et le renouvellement permanent de l'enseignement de cette langue.

Projets de formation continue au Costa Rica

Depuis longtemps, les universités publiques (l'Université Nationale et l'Université de Costa Rica), le Ministère de l'Éducation publique (MEP), l'Association costaricienne de professeurs de français (ACOPROF) et diverses institutions françaises (Institut français de l'Amérique centrale (IFAC) et l'Alliance française) mènent à bien, tout au long de l'année, plusieurs actions de formation continue.

L'experte sectorielle FLE de l'IFAC assure différents types de formations, ainsi que d'autres spécialistes français parrainés par cette institution, dans le pays ou dans la région centraméricaine, en partenariat, dans beaucoup de cas, avec l'Alliance française. Les inspectrices nationales réalisent aussi des actions pour contribuer à l'amélioration de l'apprentissage du français, même si elles ne comptent pas avec un réseau d'*asesorías regionales* comme les autres disciplines faisant partie du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire.

Les universités publiques jouent un rôle primordial dans la formation mais aussi dans la formation permanente. Des l'UCR, il existe une série de projets qui abordent sous différentes perspectives cette formation et la diffusion du français. À titre d'exemple, on peut mentionner : *Programa de Francés a distancia*, *Lenguas modernas a su alcance*, *Cooperación interinstitucional para la difusión del francés a las comunidades –CODIFRA– Acercamiento a lenguas extranjeras en el Centro Infantil Laboratorio* et *Diagnostico del nivel de expresión oral de un grupo de estudiantes de sexto grado para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas Terán Valls y República Francesa pertenecientes al proyecto bilingüe francés-español*.

À l'UNA depuis les années 1980, plusieurs initiatives ont donné lieu à divers projets de formation continue, à la création de matériel didactique pour les cours de français, au renouvellement des programmes d'enseignement de cette langue dans le système éducatif costaricien et à la diffusion de la langue française et de la culture francophone. À présent, dans cette institution, le programme *Francés y Educación — PROFE —*, les projets *Revista radiofónica en Francés : Échos francophones*, une émission en français à caractère informatif, culturel et didactique ; *Proyecto Investigación, cooperación y producción interinstitucional para la enseñanza del francés*, — PRICOPI — qui travaille étroitement avec les institutions qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage du français, dans le but de concevoir divers documents, sous une approche théorique et technique, visant au renouvellement et à la consolidation de ce processus.

Le projet *Autoevaluación en la carrera de Bachillerato en la Enseñanza del Francés con fines de mejoramiento* contribue à l'amélioration de la formation des futurs enseignants et promeut le contact entre l'Université et ses diplômés. Il existe aussi à l'UNA, une initiative profondément liée à la formation continue des enseignants de français : *Redes de formación y difusión permanentes para profesores de francés como lengua extranjera en Costa Rica — REDES —*. Ces projets sont exécutés en collaboration avec le MEP, l'IFAC et dans certains cas, avec l'ACOPROF.

REDES: un parcours de presque trente ans

Lorsqu'un groupe de professeurs de l'Université Nationale, au début des années 1980, a conçu l'idée d'offrir une initiation à la langue française aux enfants en période de scolarisation de l'école primaire de la ville d'Heredia, ils n'imaginaient nullement que cette première tentative allait se prolonger pour près de trente ans, devenant à présent le projet doyen de tous ceux que notre Université a pu développer : PROFE. Comment est né ce projet et quelle a été son évolution ? Quels

mouvements, internes, nationaux et internationaux ont motivé son processus de maturation ? Voilà les questions auxquelles nous essayerons de donner une réponse.

Les débuts

Au début des années 1980, un groupe de professeurs de l'Université Nationale a entrepris le projet, pionnier pour le Costa Rica, de proposer un programme de cours de langue française à des enfants dans quelques centres d'enseignement d'Heredia. Cette première expérience d'apporter la langue apprise jusqu'alors exclusivement dans les lycées, collèges et centres d'enseignement supérieur s'inspirait, d'un côté, de l'idée selon laquelle les enfants ont une grande capacité de réception pour apprendre des langues étrangères et d'autre part, du fait que des initiatives semblables avaient déjà eu lieu dans d'autres latitudes (en France, à l'École Mermoz à Tours, par exemple). Ainsi, sans formation spécifique, dépourvus de tout matériel didactique adéquat, ces collègues se sont lancés dans l'aventure de créer et proposer des cours d'initiation à un groupe d'écoliers d'Heredia.

Consolidation d'un rêve

Plus tard, en 1985¹⁵, le Département de français de l'École de Littérature et de Sciences du Langage de l'Université Nationale, selon l'un de ses buts (l'action sociale) a décidé de créer un projet dont l'objectif était prioritairement de soutenir les enseignants de français du pays dans leur travail quotidien.

Ce projet sera connu alors comme Projet d'Interaction avec les Professeurs de Français (PIPF), ses actions, appuyées par la coopération en matière pédagogique de l'Ambassade de France et par le ministère d'Éducation publique se concentraient essentiellement sur l'élaboration de matériel didactique; par exemple, des fiches pédagogiques, des anthologies, des dépliants, ainsi que des séances de formation continue : des

15 Núñez et Vargas, 176.

jours pédagogiques, des réunions, des rencontres, de petits séminaires, entre autres. Ces deux actions se faisaient aussi bien à San José qu'en province. Les thèmes abordés concernaient tous ceux qui étaient traités dans les programmes du plan d'études de français du MEP et ils étaient abordés avec la didactique la plus à même pour être accessible aux enseignants et de facile application dans leurs classes. Ainsi, par exemple, l'inclusion de textes authentiques dans les processus d'apprentissage était l'un des noyaux centraux de cette démarche. Celle-ci était le résultat d'un changement de direction dans les orientations de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En effet, les démarches structuralistes des années 1960-1970 s'abandonnaient peu à peu et laissaient leur place à de nouvelles démarches didactiques : l'approche communicative et ses diverses composantes ; une conception différente de la langue — comme un outil de communication —, une langue centrée avant tout sur sa dimension orale ; et c'est cette nouvelle conception de la langue qui va nécessairement entraîner une approche différente et différenciée de son enseignement et de nouvelles stratégies d'apprentissage. D'abord, on part d'une langue plus « actuelle », plus insérée dans le monde quotidien, plus vivante et plus inspirée des réalités quotidiennes de la société française. Ensuite, on fait une analyse différente en ce qui concerne la conception de progression; en ce sens il y avait un questionnement de la notion de « progression » - du plus simple au plus complexe - en opposition à la notion d'« utilisation ». On accordait une priorité à la parole par opposition à la langue, selon la dichotomie saussurienne et qui était consignée dans les dictionnaires et les recueils grammaticaux. On observait plutôt l'usage quotidien de la langue dans divers contextes sociaux et dans diverses situations sociales, d'une linguistique de la langue, on passait à une linguistique du discours ; enfin, les enseignants assistaient à un questionnement de la conception psychologique liée à l'apprentissage et à l'acquisition d'une langue car, d'une vision skinnerienne, on allait vers une vision constructiviste de l'apprentissage. La langue n'est plus le centre

d'apprentissage mais surtout l'apprenant et avec lui sa composante psychologique, sociale, familiale culturelle, affective, éducative, bref sa « bibliothèque personnelle ».

Tout ce contexte, extérieur au travail qu'on réalisait à l'université avec les professeurs de français, a conduit à repenser les orientations du projet de formation continue. C'est pour cette raison qu'on a changé de cap afin d'élargir et modifier ses actions. De PIPF, projet destiné aux enseignants, nous avons passé au Projet de Français et Éducation (PROFE), lui accordant une plus large couverture en ce qui concerne son public et les possibilités de travail. Cette nouvelle dynamique part aussi d'une conception plus pragmatique et plus utilitaire de la langue. D'abord, on a pensé à un public plus divers, non seulement les enseignants du secondaire, mais aussi tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, s'intéressaient à la langue et à la culture françaises.

En ce sens, on a proposé, à la fin des années 1990 une émission de radio diffusée sur Radio Nationale, Sistema National de Radio et Télévision (SINART), destinée à tous les étudiants, enseignants et aux personnes qui souhaitaient écouter des chansons, des interviews, des débats et participer à des jeux en langue française. Fréquence Ado, était née grâce au soutien logistique de l'Ambassade de France, de l'Université Nationale et du SINART. C'était une petite émission de quinze minutes hebdomadaire accompagnée de son script et d'une fiche pédagogique d'orientation, flexible et adaptable aux objectifs des enseignants et des classes de français. Cette émission se diffuse encore aujourd'hui sous le nom d'Échos francophones.

Il est à signaler un autre grand changement qui, né à la fin du XIX^e siècle avec Onésime Reclus ; lorsque ce Français a créé le néologisme de « francophonie » pour désigner l'ensemble de pays où l'on parlait le français outre que la France. Ce vocable est, après sa création, tombé en désuétude et ce n'est qu'au début des années 1960 qu'il est sorti des tiroirs de la mémoire par Léopold Sédar Senghor, un sénégalais, grammairien et académicien, qui, au milieu de la guerre froide qui secouait la Terre dans ces années-là, a conçu, depuis l'Afrique, l'idée

d'une organisation à portée mondiale qui deviendrait ce que l'on connaît depuis les années 1990 comme l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Elle regroupe la plupart des pays du monde où le français est langue d'usage dans ses différentes dimensions sociales, éducatives, administratives, entre autres. Le but de Senghor était de créer un espace de compréhension, de dialogue et d'échange entre les différentes sociétés qui utilisaient le français, créant à la fois un espace multiculturel d'entente et de partage entre tous les membres de l'organisation. Cette vocation démocratique de l'OIF a eu un écho dans beaucoup de pays, si bien que de nos jours, 77 pays y adhèrent en qualité de membres de plein droit ou observateurs. Comme conséquence de cela, un nouvel élément s'ajoute aux changements nés à la fin des années 1970, celui du concept de francophonie.

De ce fait, les programmes des cours, les méthodes et les plans d'études de nos jours accordent une place à cet univers encore méconnu. Un autre signe d'évolution c'est que le Costa Rica a organisé les SEDIFRALE, le congrès de l'Amérique latine de professeurs de français qui a lieu à Heredia en février 2014, et le pays a posé sa candidature pour devenir membre observateur de l'OIF et ce sera une raison de plus de réaffirmer la présence de la langue française dans les salles de cours de nos centres d'éducation. Bref, cette notion de francophonie s'enrichit de notions de multiculturalisme, pluriculturalisme et diversité, qui font couler tant et tant d'encre dans les revues et ouvrages spécialisés.

À tout cela, on doit ajouter une autre notion, non moins importante et née dans les années 1980 : celle de l'analyse des besoins des apprenants. L'idée d'une langue unique et commune à tous est abandonnée peu à peu et donne sa place à une variété de langues et de ses usages à de fins différents. En effet, la notion de sociolecte, de variété dialectale, d'idiolecte, concepts nés dans les années 1960 avec les réflexions sociolinguistiques et ethnolinguistiques de l'époque sont introduites dans les courants didactiques des années 1980. On évolue d'une division, simpliste entre langue orale et langue écrite, et on

s'achemine vers toutes les variétés d'usages de la langue dans tous les domaines de la vie, professionnelle et privée des individus. Ainsi, la notion de FOS (français sur objectifs spécifiques) prend toute la force au cours des années 1980 et surtout en 1990 : français du tourisme, français juridique, commercial, ainsi que les notions de registre de langue, de langue familière, populaire, formelle, et informelle, entre autres sont incluses dans les manuels scolaires dès les premières leçons.

Toutes ces notions présentées ci-dessus nous ont conduits à des positions différentes et différenciées vis-à-vis de notre travail de formateurs de formateurs. En effet, il s'agit de concevoir de nouvelles stratégies de formation continue. En plus, l'introduction de technologies de l'information (TICE) s'insère de plus en plus dans le monde quotidien et éducatif de la société costaricienne, ce qui nous mène à reposer la façon et les outils pour nos actions de formation continue. Ainsi, l'usage d'Internet, le courriel et d'autres outils technologiques ont provoqué des changements radicaux de notre démarche. Ceci, néanmoins, n'a pas écarté les méthodes traditionnelles de formation continue, telles que le contact direct (des ateliers et des journées pédagogiques), l'élaboration de matériel, entre autres, qui continuent à être utilisés.

REDES, un projet de formation continue au service des enseignants de français

En 2012, face aux défis du nouveau contexte de l'enseignement du français dans notre pays, a surgi, au sein du programme PROFE : REDES. Ce projet met en pratique une série d'actions, associant les procédés traditionnels aux méthodes actuelles, concernant la formation continue des enseignants.

L'objectif principal de REDES est de contribuer au développement et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la langue française au Costa Rica. Ce projet travaille en collaboration avec le MEP, l'IFAC et d'autres institutions pour offrir aux professeurs un ensemble d'activités leur permettant d'élargir leurs compétences

linguistiques, modifier leurs pratiques de classe, partager des expériences réussies et accéder à un matériel didactique conçu pour être employé dans le contexte costaricien.

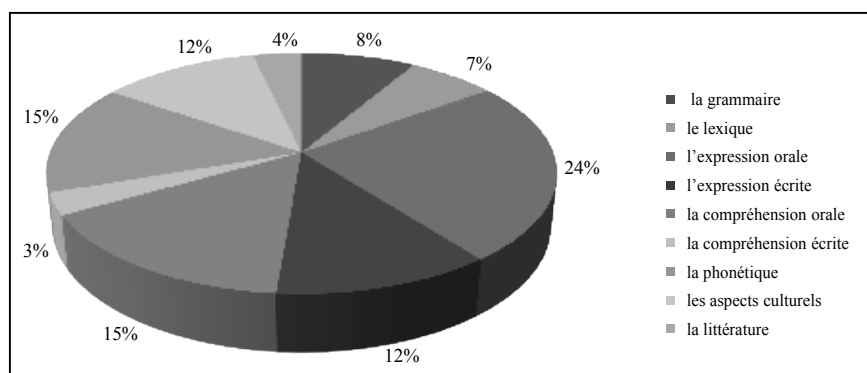
Les enseignants de français et la formation continue

Comme on l'a mentionné plus haut, les enseignants de français sont pleinement conscients de l'importance de la formation continue et sont disposés à participer à des activités concernant celle-ci ce sont, des raisons pour lesquelles un programme permanent, cohérent, actualisé et en capacité de répondre aux besoins et attentes des professeurs en exercice, se révèle nécessaire.

Dans l'étude réalisée par le projet REDES, on a fait une distinction entre les besoins et intérêts personnels des enseignants concernant divers domaines de la langue (la grammaire, le lexique, la compréhension et l'expression orales et la compréhension et l'expression écrites) ainsi que la culture et la littérature et les besoins en matière de nouvelles approches et stratégies pour traiter ces disciplines en classe avec leurs étudiants. Au sujet des besoins personnels de professeurs, il faut signaler que ceux-ci pourraient être le résultat de maints facteurs, exerçant une certaine influence à différents degrés.

Quant aux compétences purement linguistiques, les enseignants pourraient présenter quelques faiblesses, voire des traces de fossilisation ou de régression, dues au manque de pratique du français et d'exposition à cette langue, au manque de motivation pour continuer à développer ces compétences et à une certaine satisfaction avec un niveau de langue, permettant de se débrouiller sans difficultés dans le milieu scolaire costaricien.

On ne peut pas dissimuler que les faiblesses de la formation ont aussi joué un rôle important dans la maîtrise du français des enseignants en exercice. Sur le graphique 4, on peut voir en détail, les aspects que ces professeurs considèrent qu'ils devraient renforcer pour améliorer leur niveau de langue et élargir leurs connaissances.



Graphique 4. Domaines que les professeurs de français en exercice considèrent qu'ils doivent renforcer pour améliorer leur niveau de français et élargir leurs connaissances

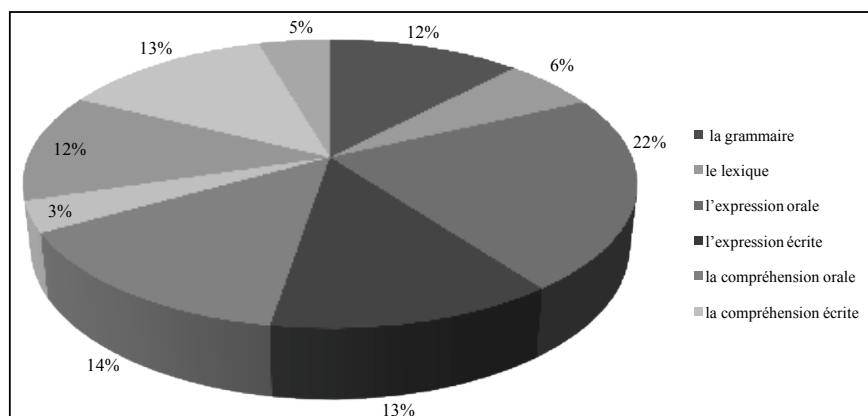
Également, ces résultats pourraient correspondre au désir d'une part importante des enseignants de français de continuer à se former dans ces disciplines pour mieux faire face aux attentes des étudiants et aux exigences du contexte.

À propos de la littérature et la culture, on est conscient de leur importance dans l'étude intégrale d'une langue ; toutefois, à cause des facteurs tels que : leur place parfois limitée ou leur absence dans la formation, le manque d'intérêt qu'elles suscitent chez un certain nombre d'enseignants, leur place dans le programme d'études, les manuels et les épreuves nationales ; ainsi que le fait que quelques professeurs estiment que les connaissances (larges ou limitées) acquises sur ces domaines au cours de la formation universitaire remplissent leurs attentes, ont accordé à ces deux disciplines une place faible, même marginale, dans la liste des besoins de formation continue des professeurs de français.

Par rapport aux besoins et intérêts des professeurs de connaître de nouvelles méthodologies et approches pour développer les compétences de compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites, la phonétique, la grammaire, la culture et la littérature, il faut

souligner qu'il existe une importante coïncidence entre ceux-ci et leurs besoins et intérêts personnels (voir graphique 5).

L'oral (l'expression orale, la compréhension orale et la phonétique) occupe une place primordiale ; l'expression écrite, les aspects culturels et la grammaire ont, eux-aussi, un espace non négligeable dans l'avis des enseignants concernant l'acquisition de nouvelles stratégies et le renforcement des compétences dans ces disciplines pour donner un nouveau élan de dynamique au processus d'enseignement-apprentissage de la langue française.



Graphique 5. Domaines du FLE dans lesquels les professeurs ont besoin de connaître de nouvelles approches ou stratégies pour les aborder en classe

Comme le montre ce graphique, l'étude de textes écrits et du lexique, ayant joué un rôle essentiel pendant longtemps dans les cours de français, ne constitue plus, au moins en ce qui concerne le développement de nouvelles stratégies, une des priorités des enseignants ; la littérature fait aussi partie de ce groupe.

Il faut, également, indiquer que les enseignants considèrent nécessaire d'aborder dans les différents processus de formation continue l'évaluation en classe de FLE et l'utilisation des nouvelles technologies pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère.

Des actions à entreprendre

Les réflexions, les idées et les données présentées plus haut nous mènent à suggérer quelques actions à entreprendre en matière de formation continue. Celles-ci doivent répondre aux besoins des acteurs principaux du processus d'enseignement-apprentissage : les professeurs et les étudiants de français. En plus, ces actions doivent contribuer à améliorer le système éducatif en correspondance aux attentes de notre société et doivent être encadrées dans la réalité dans laquelle travaillent et étudient ces acteurs.

Il serait pertinent une meilleure articulation entre les différentes institutions (universités, MEP, organisations francophones présentes dans notre pays, entre autres) liées à l'enseignement et diffusion du français au Costa Rica ; le travail collaboratif entre celles-ci est essentiel pour proposer aux enseignants un programme de formation continue mieux structuré. Comme on l'a déjà mentionné, ce processus doit se construire sur la base des intérêts et des possibilités (surtout de temps) des professeurs en exercice, c'est pourquoi ceux-ci doivent jouer un rôle primordial dans la définition des contenus et objectifs cette formation.

On ne peut pas oublier qu'il constitue, en quelque sorte, un mouvement de recyclage de savoirs ; cependant il doit aussi apporter de l'innovation : des éléments et méthodologies qui stimulent un changement des pratiques de classe et qui poussent à la réorientation de l'enseignement du français dans notre pays. Cette innovation doit aussi s'appliquer au le processus de formation continue ; les formes traditionnelles (les ateliers et les journées pédagogiques), toujours utiles, valables et nécessaires devraient se combiner avec les outils qui rythment notre quotidien. Internet, par exemple, et toutes les possibilités qu'il offre, devrait jouer un rôle de premier ordre pour faciliter la communication entre *formateurs* et *enseignants* et surtout pour explorer de nouveaux dispositifs de formation.

Ces activités doivent également favoriser la mise en place de stratégies permettant aux professeurs d'introduire dans leurs classes l'interdisciplinarité, ceci dans le but de ne pas se limiter à des pratiques, quoiqu'utiles, extrêmement routinières et d'intégrer le français dans l'étude d'autres matières.

Un autre aspect qui revêt une grande importance est le formateur ; les institutions concernées sont tenues de former et d'accompagner en permanence les professionnels de ce domaine qui, en plus, doivent posséder l'attitude et les compétences nécessaires pour partager leur savoir et leur savoir-faire.

Il est clair que la formation continue est un des éléments indispensables pour que l'enseignement du français dans notre pays se renouvelle ; toutefois, il est nécessaire que l'enseignant se compromette et s'implique activement et avec enthousiasme pour que cette formation atteigne les résultats désirés.

Conclusion

Comme on l'a analysé, la formation continue est un processus qui vise l'amélioration et l'acquisition des compétences des professeurs de français et par conséquent, elle encourage le relancement de l'enseignement de cette langue dans notre pays. Cependant afin qu'elle atteigne ces objectifs, un programme articulé, consensuel, contextualisé et basé sur des théories innovatrices s'avère pertinent.

Le dialogue et la communication constants entre les enseignants, les universités et toute autre institution travaillant pour le français est, également, nécessaire. Pour que la langue de Victor Hugo conserve sa place dans le système éducatif costaricien et continue à être un instrument de développement pour le pays, il est péremptoire de revoir constamment sa qualité et dans cet aspect, la formation permanente peut y contribuer énormément.

**LITERATURA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA
DE LENGUAS EXTRANJERAS**
(LITERATURE AND CULTURE IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING)

Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE: Expériences en Équateur¹

(El desafío de la perspectiva intercultural
en un curso de FLE: experiencias en
Ecuador)

*Marion Ingrassia*²

Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Ecuador

RÉSUMÉ

L'apprentissage du Français Langue Etrangère suggère l'échange avec une nouvelle culture, la culture française et plus largement la francophonie. Dans notre contexte d'enseignement, l'Équateur, l'acquisition d'une compétence interculturelle comme le préconise le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues permet d'éviter des malentendus communicationnels. Dans le présent article, nous proposerons des stratégies pédagogiques mises en œuvre avec nos apprenants équatoriens permettant de créer des situations visant l'acquisition de cette compétence tout en prenant en compte les contraintes de notre milieu d'enseignement et en soulignant le rôle spécifique de l'enseignant dans le cadre de cette approche interculturelle.

RESUMEN

El aprendizaje del francés como lengua extranjera implica el contacto con la cultura francesa y la francofonía en general. En el caso de Ecuador, la adquisición de una competencia intercultural, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas evita malentendidos comunicacionales.

1 Received: 4 de abril de 2015; accepted: 8 de setiembre de 2015. "The Challenge of Intercultural Perspectives in a FFL Course. An Experience in Ecuador."

2 Facultad de Estudios Internacionales. Correo electrónico: marioning@gmail.com

Este artículo plantea estrategias pedagógicas con estudiantes ecuatorianos para crear situaciones cuyo objetivo es la adquisición de esa competencia, al tiempo que toma en cuenta las limitaciones del medio de enseñanza y pone de relieve el papel específico del docente en el marco del enfoque intercultural.

ABSTRACT

Learning French as a Foreign Language suggests an exchange with the French culture, that of the French-speaking world in general. The acquisition of intercultural competency, as recommended by the Common European Framework of Reference for Languages, prevents misunderstandings, as witnessed in Ecuador. The aim of this article is to propose pedagogical strategies implemented with Ecuadorian students to create situations that will permit the acquisition of this competency. We will also describe the limitations of these strategies and stress the important role of the instructor.

Mots-clés : interculturalité, FLE, compétence interculturelle, approche communicative, civilisation

Palabras clave: interculturalidad, francés como lengua extranjera, competencia intercultural, enfoque comunicativo

Keywords: interculturality, French as a foreign language, intercultural competence, communicative approach, civilization

Introduction

Utiliser le vecteur culturel pour enseigner le français permet d'attirer l'attention des apprenants par le biais d'un *espace classe* qui devient un *espace d'échange* et de discussion³. L'apprentissage du français devient alors implicite et ludique, aussi l'apprenant exploite-t-il ses connaissances dans le cadre d'une méthodologie communicative où il est question d'apprendre à interagir avec la culture de « l'Autre⁴ », dans notre cas il s'agit

3 Par « espace classe » nous entendons l'espace physique de la salle de cours, délimitée par ses quatre murs. Pour nous, « l'espace d'échange » désigne l'espace dans lequel se produisent les discussions entre les apprenants et l'enseignant au cours de la séance pédagogique.

4 Nous retiendrons l'écriture de « l'Autre » avec une majuscule. Comme l'explique Spaëth (« La question de l'Autre en didactique des langues », *GLOTTOPOL* 23 (2014) : 160-161), cela désigne un inaccessible, un impensable ; tandis que l'autre, avec une minuscule, était pensé comme un *alter ego* en philosophie.

de la culture française et de la francophonie, incarnée plus exactement par une enseignante native, parisienne. Dès lors, communiquer dans une langue étrangère signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. Néanmoins, sans une solide compétence interculturelle provenant tout d'abord de l'enseignant en tant que médiateur puis de la part de l'apprenant, des malentendus communicationnels sont souvent générés en classe de Français Langue Etrangère (dorénavant FLE). Comment les éviter et créer alors des contextes communicatifs permettant le dialogue des cultures (interaction entre la culture cible et la culture source⁵) et l'acquisition d'une compétence interculturelle répondant aux besoins des apprenants ?

Dans cette contribution nous ferons tout d'abord un bref aperçu historique des courants théoriques autour de l'interculturalité et son application dans le cadre de l'enseignement du FLE. Ainsi, dans ce domaine, nous rappellerons le passage de la notion de civilisation à celle d'interculturel. Ensuite, nous mettrons en valeur l'importance de son exploitation en classe de FLE, plus particulièrement en niveau B du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), avec des apprenants équatoriens, afin de renforcer les acquis langagiers et interculturels. Dans cette deuxième partie nous expliquerons aussi la nécessité d'identifier et de prendre en compte les types de publics et les besoins spécifiques de nos étudiants de la *Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES)* à Guayaquil (Équateur). Nous indiquerons également les contraintes liées à notre milieu d'enseignement. De plus, le rôle de l'enseignant sera mentionné, celui-ci ayant, selon nous, un statut particulier dans le cadre de l'enseignement de l'interculturel. Finalement, afin d'illustrer nos propos, nous exposerons des stratégies pédagogiques mises en place au cours de trois expériences réalisées avec nos apprenants équatoriens de niveau B permettant de créer des contextes visant à l'acquisition de la compétence interculturelle.

5 Par « culture cible » nous entendons celle qu'on apprend ; par « culture source » nous désignons celle de l'apprenant, autrement dit sa culture d'origine.

De l'enseignement de la civilisation à l'interculturel dans les manuels de FLE

La notion de langue ne peut pas être détachée de celle de culture du peuple qui la produit. Dans le domaine du FLE, elle est alors étroitement liée aux termes de civilisation, de culture et d'interculturel. Dans cette partie, nous allons revoir brièvement l'historique de l'apparition de ces notions en FLE afin de donner un cadre théorique à notre contribution qui évoque l'interculturel en classe de langue française.

Maddalena De Carlo dans son ouvrage *L'interculturel*⁶ retrace le parcours suivi par les manuels de FLE en ce qui concerne l'approche des aspects culturels présents dans la langue. Dans la tradition de l'enseignement du FLE, la civilisation était tout d'abord subordonnée à la littérature et visait à montrer la suprématie de la culture française comme dans le *Mauger bleu*⁷. Dans les années 50, tributaires du behaviorisme, apparaissent les méthodes audiovisuelles –privilégiant la langue orale– utilisant encore une langue standard, neutre et sans émotion. Par ailleurs, ces méthodes se sont peu intéressées par la problématique culturelle de la langue. Notons également que les stéréotypes et les préjugés restent encore des obstacles à la connaissance d'Autrui⁸. Il y a un réel décalage entre ce qu'on saisit de l'Autre et la réalité inhérente à l'individu. De toute évidence on ne voit pas l'Autre comme il se voit. La connaissance de l'Autrui culturel repose encore sur le lointain et l'exotisme, il est perçu comme un objet figé, au détriment de la relation « Eux-Nous » reposant sur le quotidien, ce qu'on appellera plus tard l'interculturel que nous expliquerons infra.

Dans les années 70, apparaît la deuxième génération des méthodes audiovisuelles où les dialogues sont plus proches de la réalité et visent à développer une compétence de communication. Mais on

6 M. D. Carlo, *L'interculturel* (Paris : CLE International, 1998) 13-51.

7 G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises*, t. I-IV (Paris : Hachette, 1953-59).

8 Nous considérons le terme « Autrui » un synonyme de « l'Autre ». Nous utilisons la majuscule pour les mêmes raisons mentionnées supra.

y retrouve un manque de naturel et des personnages avec peu de réalité psychologique. Dans la seconde moitié des années 70, les méthodes fonctionnelles constituent un passage de la langue standard à l'utilisation de sous-codes⁹. Une certaine réalité française apparaît mais elle n'est que partielle. Il faut alors répondre davantage aux exigences communicatives des étudiants avec la recherche d'une authenticité de la langue, des moyens linguistiques directement utilisables en situation de communication et l'autonomie d'apprentissage. L'approche communicative permet alors une nouvelle réflexion quant à l'enseignement de la culture dans les manuels de FLE. Dorénavant, comme le souligne Galisson¹⁰, il est nécessaire de différencier la « culture savante » provenant des livres, de la « culture comportementale » qui permet d'accéder à la communication de la vie courante. On privilégie le terme « culturel » autrement dit la culture quotidienne, sur la notion de « cultivé » ou culture érudite. Afin de développer une compétence de communication, l'apprenant est alors amené à découvrir la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique. C'est pourquoi on abandonne le mot *civilisation* (impliquant la supériorité d'une société s'érigeant en modèle universel) au profit de *culture* (défini comme une pluralité des systèmes ayant tous la même dignité). Cette distinction établit par Norbert Elias¹¹ permet, dans le domaine de l'éducation, d'apprendre à reconnaître les différences de l'Autre et à les respecter. Il faut alors accepter les diversités culturelles et appréhender l'Autre et le moi dans un contexte donné¹². L'Autre n'est plus seulement le récepteur d'un discours mais un sujet à part entière avec qui il est possible de communiquer, d'échanger et d'interagir¹³. C'est ainsi que le terme

9 R. Galisson, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères* (Paris : CLE International, 1980) 24.

10 R. Galisson, « Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent » (Paris : Centre de documentation de l'ERADLEC Paris-III, 1992) 2.

11 N. Elias, *La civilisation des mœurs* (Paris : Calmann-Lévy, 1973) 11.

12 Y. Qian IAN, « Interculturalité et documents authentiques en classe de FLE : une expérience chinoise », *Synergies Canada* 2 (2010) : 4.

13 Abdallah-Preteuille, 130.

« interculturel » apparaît et commence à prendre toute sa valeur. Le Conseil de l'Europe¹⁴ définit « l'interculturel » comme suit :

L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.

Dans les années 80, avec la publication d'articles et d'ouvrages de spécialistes comme Louis Porcher, Geneviève Zarate ou Martine Abdallah-Pretceille, l'interculturel est introduit dans le domaine du FLE. Apprendre une langue étrangère, ce n'est plus seulement acquérir un moyen linguistique autre que sa langue maternelle, c'est aussi apprendre à comprendre l'Autre et son comportement, et à adapter le nôtre. Selon l'approche interculturelle, la compréhension de la culture cible favorise une meilleure compréhension de la culture source, et inversement. Les cultures constituent des entités en perpétuelle mutation et en interaction les unes avec les autres. C'est pourquoi depuis quelques années, l'apprentissage des langues étrangères constitue un lieu de réflexion privilégié sur le dialogue entre les cultures. Il s'agit de s'ouvrir à d'autres mentalités et de percevoir à travers des êtres humains, des mœurs, des comportements, des habitudes, l'expression de cultures hétérogènes. Toutefois, l'individu est un être communicant qui dépend non seulement de ses origines mais de ses relations et échanges. Abdallah-Pretceille (1996) remarque que c'est justement dans la relation que les cultures prennent sens.

Concernant les manuels de FLE, ils présentent aujourd'hui les aspects culturels liés à la langue par l'approche communicative et actionnelle ainsi que l'interculturel et non plus par les monuments littéraires

¹⁴ Conseil de l'Europe, *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie* (Strasbourg, 1986).

immuables. Comme le dit Abdallah-Pretceille¹⁵: « La langue est aussi une modalité d'expression de la culture et un médiateur de l'identité. »

L'exploitation de l'interculturel en classe de FLE: contextualisation

Le type de public et les besoins des apprenants

Les besoins langagiers des apprenants et leur motivation changent au cours de l'apprentissage de la langue française. Il est alors indispensable de les identifier, les prendre en compte pour définir les objectifs d'apprentissage et trouver des stratégies adaptées. Ceux-ci sont bien au cœur de la didactique¹⁶ et prennent forme, en ce qui nous concerne, au sein d'un syllabus comprenant l'agencement des séquences pédagogiques.

Notre public est constitué d'étudiants universitaires équatoriens, hispanophones, maîtrisant pour la plupart l'anglais. Pour ce qui est de l'apprentissage du français, nous distinguons des apprenants captifs (pour qui le français est une matière obligatoire) et seront certainement amenés à utiliser le français dans leur domaine professionnel (notamment les étudiants de la faculté de tourisme) et aussi des apprenants non-captifs (apprenant le français par choix personnel)¹⁷ qui expriment le désir de se rendre en France afin d'y poursuivre des études ou d'y découvrir une autre culture. Dans le cas d'un voyage dans un pays francophone, les apprenants seront en immersion dans la culture de la langue cible. Or, l'acquisition d'une compétence interculturelle, comme le préconise le CECRL, permet notamment aux apprenants de communiquer avec des natifs lors de séjours à l'étranger, en adaptant leurs comportements et attitudes langagières d'origine à ceux de la culture cible. La classe de FLE à l'UEES à Guayaquil, en Équateur, doit permettre, dans la mesure du possible, de préparer les apprenants aux rencontres interculturelles en les aidant à se décentrer de leur propre

15 M. Abdallah-Pretceille, « Langue et identité culturelle », *Enfance* 44, 4 (1991) : 306.

16 Qian, 1.

17 Distinction faite par Janine Courtyllon, *Elaborer un cours de FLE* (Paris : Hachette, 2003).

culture et à s'ouvrir aux autres en les comprenant mieux afin d'arriver à co-agir et coopérer lorsque les deux cultures sont confrontées.

Du niveau A au niveau B: le renforcement des acquis langagiers, culturels et interculturels

Tout d'abord, pour élaborer le cours de FLE de niveau B, il faut déterminer le(s) but(s) linguistique(s), culturel(s) et interculturel(s) que l'on souhaite atteindre. Comme nous l'avons mentionné auparavant, notre objectif est de créer des contextes communicatifs répondant aux besoins linguistiques des apprenants sans pour autant négliger la connaissance de la culture (française et francophone) et la compétence interculturelle. En ce qui nous concerne, les objectifs linguistiques sont ceux qui se réfèrent à la grammaire, au lexique et à la phonologie. Les objectifs culturels et interculturels sont liés, mais sont traités de manière indépendante. Les premiers renvoient à la maîtrise de notions inhérentes à la culture française. Les seconds désignent l'adaptation à la culture de l'Autre. Pour illustrer nos propos, prenons comme exemple l'objectif linguistique suivant : « Organiser un discours cohérent grâce à l'utilisation des articulateurs logiques, argumenter et convaincre ». Nous avons décidé de contextualiser cet objectif en choisissant la période historique des événements de mai 1968, le but étant de travailler sur le discours contestataire qui lui est associé. Les apprenants sont ensuite amenés à interagir avec la culture française, la francophonie et plus exactement avec la culture de l'enseignante native, d'origine parisienne. Il s'en suit un dialogue entre les deux cultures (cible et source) où, par exemple, nous demandons aux étudiants de comparer avec la situation à cette même époque dans leur pays. Aussi, nous mettons en place des mini-débats en classe comme moyen d'interaction. Nous cherchons donc à développer une conscience interculturelle et à assurer l'acquisition de cette compétence tout en renforçant la compétence linguistique par l'approche actionnelle. Les objectifs culturels et interculturels que

nous proposons dans notre cours de FLE sont alors fixés à partir des objectifs linguistiques que nous avons définis au préalable.

D'après le CECRL, au cours des stades dits élémentaires (A1-A2), les apprenants ont découvert l'interculturel grâce à des éléments culturels facilement reconnaissables par tous comme l'architecture, les vêtements, les symboles, les manières et les habitudes des français. On transmet des informations pratiques et touristiques sur la France et la francophonie ainsi que quelques traits spécifiques de la société française. Pour ce faire, nous avons utilisé le manuel *Alter Ego* +¹⁸ où la découverte de ces aspects s'est faite selon l'approche actionnelle par le biais de tâches réalisées par un apprenant qui devient davantage actif que passif. Il est alors habitué, au cours de son apprentissage, à échanger avec la culture cible. Après 350 heures de cours correspondant à 7 niveaux, les apprenants de l'*UEES* sont confrontés à des situations de communication où ils doivent percevoir la culture de l'Autre et interagir avec elle. A présent, nos étudiants se renseignent sur les coutumes et les mentalités des Français, termes que nous utilisons au pluriel afin de désigner les singularités qui les composent. Pour pouvoir communiquer il faut non seulement apprendre la langue de l'Autre (compétence linguistique) mais aussi partir à la recherche des implicites qui s'y sont inscrits. Pour un niveau B1-B2, nous devons alors peaufiner ces implicites culturels qui conditionnent notre comportement comme les relations, les sentiments, les valeurs, les croyances, les gestes. Les apprenants peuvent ainsi faire un usage approprié de la langue et commencent à percevoir la langue cible comme une culture cible.

Les contraintes liées au contexte d'enseignement : peu de contact avec la culture cible et persistance des stéréotypes

Étant donné que la culture française et l'équatorienne n'ont pas de contact direct, nous avons ensuite cherché à savoir comment établir une interaction entre la culture cible et la culture d'origine de nos apprenants.

18 A. Berthet, E. Daill, C. Hugot, V. Kizirian, M. Waendries, *Alter Ego + A1* (Paris : Hachette Français Langue Etrangère, 2012).

Il s'agit ici d'un apprentissage du français comme langue étrangère (et non comme langue seconde, FLS) ce qui implique que les apprenants possèdent d'autant moins d'informations sur la culture française. C'est pourquoi au moment d'élaborer le cours de niveau B1-B2, nous avons essayé d'offrir un parcours varié et enrichissant avec des contenus historiques, linguistiques et culturels propres à la culture française.

Il est vrai que le FLS a bien une autre finalité. L'Education Nationale française définit le FLS comme la langue qui, en France, permet à l'élève d'accéder à une qualification. Le sigle FLS pourrait alors signifier Français Langue de Scolarisation car il permet de communiquer mais aussi de suivre des cours¹⁹. L'apprenant est en immersion, intégré dans des classes ordinaires et il est imprégné peu à peu de la culture française. Dans ce cas, le français est considéré comme une langue transitoire, un intermédiaire. Le FLS assure ainsi le passage du FLE à la langue maternelle avec une maîtrise parfaite de la langue et la prépondérance de l'écrit.

Dans notre contexte équatorien, *l'espace classe* représenterait le « milieu d'immersion » particulièrement délimité de nos apprenants avec un système social qui lui est propre. Pour eux, il est le seul lieu d'interaction possible entre leur culture d'origine et la culture cible. Nous pouvons alors percevoir cet espace comme un milieu social spécifique avec ses codes où s'opère la communication. Par exemple, l'ouverture et la fermeture des séquences pédagogiques s'effectuent à l'aide d'indicateurs utilisés par l'enseignant et reconnaissables par les apprenants. De plus, les partenaires de l'action (enseignant et apprenants) ont des statuts et des rôles différents que nous préciserons par la suite. Les interactions se déroulent souvent dans des situations affectives où s'expriment l'inquiétude, l'intérêt, le désintérêt ou l'agressivité. De plus, dans notre *espace classe*, nous remarquons que les échanges peuvent prendre des formes variées. A ce titre, Altet²⁰ distingue des

19 G. Vigner, *Enseigner le français comme langue seconde* (Paris : CLE International, 2001).

20 M. Altet, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie* 107 (1994) : 132.

épisodes, dénommés séquences pédagogiques dans notre contexte, dit « inducteurs » c'est-à-dire menés par l'enseignant. L'auteure appelle d'autres « médiateurs » où les échanges, les initiatives et les contributions des élèves dominant. Elle nomme les derniers « adaptateurs » ou centrés sur l'apprenant avec une communication interactive et un temps de parole des partenaires identiques. Ce consensus ou travail négocié entre l'apprenant et l'enseignant permet d'établir des stratégies mutuelles d'apprentissage que nous tentons de mettre en place afin de favoriser la discussion en classe et de renforcer le contact avec la culture française.

La classe de langue étrangère est alors un lieu propice pour développer une conscience interculturelle dans le sens où elle permet de reconnaître la similarité, la diversité et l'altérité. Cependant nous ne pouvons nier la présence inévitable et récurrente des stéréotypes qui consistent en une représentation « cliché » d'une réalité. Ce processus a lieu lorsque l'on découvre un pays et une culture. Comme le rappelle Jean-Claude Beacco²¹, ils ont une valeur identitaire et cognitive. L'observation des productions des étudiants, orales ou écrites, dans la pratique de la classe laisse encore apparaître l'existence d'idées reçues, ainsi que l'absence de connaissances pertinentes du pays de la culture cible. Dans notre démarche didactique, nous proposons de répertorier ces stéréotypes en partant des apprenants, d'ajouter l'apport d'informations culturelles en classe, puis de les opposer et de les comparer entre eux, pour mieux les relativiser. Aller au-delà de ces stéréotypes, surmonter les conflits sans les supprimer implique, nous le pensons, une véritable éducation de l'altérité et de l'interculturalité et une capacité à « jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels »²².

21 J.-C. Beacco, *Les dimensions culturelles de l'enseignement des langues* (Paris : Hachette, 2000).

22 Conseil de l'Europe, *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un Cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de cadre* (Strasbourg, 1996) 45.

Le rôle de l'enseignant

Dans la perspective interculturelle, et plus précisément en Équateur, l'enseignant de FLE occupe un rôle particulier, celui d'un médiateur culturel sachant mettre en place des stratégies pédagogiques. En classe de FLE, il faut établir un dialogue interculturel où le professeur natif entre en jeu comme source de culture. Il aide l'apprenant mais ne peut néanmoins se substituer à lui. Cela implique certaines aptitudes et suppose aussi une formation interculturelle. L'enseignant doit aussi se poser la question sur sa part de directivité dans la classe et comment répartir le temps de communication entre lui et ses apprenants. Pour nous, il s'agit d'interactions pédagogiques avec des échanges en classe entre le professeur et les étudiants (réciprocités) qui finalisent par un apprentissage où l'émetteur modifie l'état de savoir du récepteur. Toutefois, les stratégies des élèves et la situation déterminent les actions des enseignants et inversement, les activités des élèves sont transformées par les interactions enseignant-élèves et les attentes de l'enseignant dans un contexte donné. Rappelons que l'apprenant est un individu et non un sujet collectif. Comme le souligne Qian²³, « l'intention et les représentations des émetteurs et des récepteurs conditionnent la diffusion et l'interprétation du message ». Altet²⁴ parle aussi d'un ajustement entre apprenants et enseignant afin d'éviter les difficultés en classe.

De plus, étant donné que l'enseignant représente la culture cible, il faut prendre en considération sa personnalité et ses caractéristiques personnelles. Ces implicites influencent forcément l'acte pédagogique et les contenus enseignés car l'enseignant, en tant qu'être social, n'est pas neutre. Il a un passé, une histoire qui le conditionnent et répercutent sur sa manière d'enseigner. Nous pouvons ici établir un parallèle avec la psychopédagogie de la communication apparue avec Édouard Claparède en 1906 qui correspond à une pédagogie prenant en considération des facteurs psychologiques dans l'acte éducatif.

23 Qian, 2.

24 Altet, 136.

Dans notre contexte, la démarche proposée préconise que le professeur fasse tout d'abord découvrir aux apprenants les instruments linguistiques grâce à la démarche actionnelle où l'action des apprenants est première, ceci permettant de répondre à leurs besoins. Ensuite, nous cherchons à mettre en contact les deux cultures, afin que s'opère un dialogue, par l'introduction de contenus culturels, d'interactions verbales et non-verbales, qui permettent de mettre en pratique les objectifs linguistiques et d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant peut s'approprier la culture de l'Autre et interagir. Cette démarche interculturelle fait que l'enseignant organise avec ses apprenants des activités de découverte et de recherches au moment d'étudier un document précis par exemple. Il évite de considérer un ensemble fermé de connaissances. Selon Morlat²⁵, il établit une sorte de « conversion culturelle », une relation entre la culture maternelle et la culture étrangère.

Expériences d'enseignement en niveau B

Les trois expériences qui suivent traitent de trois moyens qui, selon nous, ont facilité l'acquisition d'une compétence interculturelle : l'une fait appel à l'histoire, l'autre au lexique et la dernière aux sentiments. Pour ce faire, nous avons travaillé avec des documents authentiques pour l'enseignement de la civilisation qui, pour nous, sont une source de motivation pour les apprenants qui n'ont pas beaucoup de contact direct avec la culture cible et la francophonie. Toutefois, en classe de langue, l'intérêt d'utiliser ces documents consiste principalement en la pédagogie pratiquée, plus que sur les documents eux-mêmes car nous devons bien les incorporer dans un cadre méthodologique cohérent et définir précisément les objectifs : d'une part, ils permettent d'introduire le linguistique et d'autre part le contenu culturel et interculturel du cours en les considérant comme une ouverture sur la France, sa civilisation, sa culture et la francophonie en général. Pour

25 J.-M. Morlat « L'approche interculturelle en classe de Français Langue Etrangère » (on-line, consulté le 14 août 2014), <www.edufle.net/jean-Marcel-Morlat>, 2009.

interpréter le document de civilisation proposé, nous passons par une activité linguistique et par la connaissance du contexte socio-culturel de la culture cible. Dès lors, l'apprenant est considéré un acteur social, dans une culture donnée et c'est donc à travers ses représentations personnelles qu'il décode la réalité étrangère²⁶. Qian émet une réserve et indique que l'enseignant doit cependant trouver un équilibre entre l'exploitation des documents pédagogiques et authentiques, en employant ces derniers en fonction des objectifs du cours, du public visé et de sa propre compétence en la matière²⁷.

L'interculturel et l'histoire

Pour la première expérience, nous avons utilisé l'histoire comme instrument permettant de saisir l'origine de phénomènes actuels, la vision du monde et la structure mentale d'un pays. Toutes les cultures se transforment et il est nécessaire de suivre le cours de leur évolution, le présent s'éclairant à la lumière du passé.

Dans notre démarche didactique, les apprenants apprennent d'abord à tenir un discours cohérent et argumenté qu'ils pourront ensuite étoffer avec leurs propres idées et grâce à la découverte de l'aspect culturel et historique du cours par le biais de documentaires et documents authentiques, le discours contestataire au cœur des événements de mai 1968, et ses conséquences dans notre société occidentale. Sachant que nous centrons notre enseignement sur l'actionnel, nous incitons les étudiants à faire en amont des recherches sur le sujet donné. L'enseignant les organise ensuite au sein du cours, en faisant des débats et des discussions libres. Ces stratégies pédagogiques ont pour but de faire identifier le type de discours utilisé à cette époque au sein du message de revendication. Nous demandons à nos apprenants de trouver des indices textuels qui leur permettront dans un premier temps d'appréhender l'architecture globale du discours, puis de formuler des hypothèses sur leur interprétation du texte et enfin de les vérifier par une étude

²⁶ Morlat.

²⁷ Qian, 5.

approfondie. Comme le souligne très justement Abdallah-Preteuille²⁸ « ce n'est donc pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais c'est le discours, c'est l'usage que les individus font de la langue qui est porteur de sens. Autre détour pour dire que, sans la médiation des individus, les cultures n'existent pas. ». En d'autres termes, le langage se pluralise en fonction des individus et des contextes.

Nous établissons aussi une situation d'interaction où les apprenants comparent avec la situation politique de leur pays et les mentalités à cette même époque. Enfin, nous passons à l'activité de production où les apprenants choisissent une cause à défendre dont les revendications sont en rapport avec leur culture nationale. Ils créent une association ou un mouvement syndicaliste sur le modèle français et décident de faire la grève. Ils rédigent :

1. d'une part une lettre de contestation avec le ton adéquat où le message doit être clairement articulé, et
2. d'autre part, ils produisent un tract avec un slogan accrocheur en relation avec leurs revendications.

Les apprenants sont ici dans une perspective actionnelle, ils effectuent une tâche. Ils ne jouent pas un rôle mais exposent leurs propres idées. Le professeur n'intervient quasiment pas. Chaque groupe expose enfin son travail devant le groupe classe. Cela débouche sur un débat ou une confrontation des opinions qu'il faudra alors défendre.

L'interculturel et la langue

La deuxième expérience consiste à se familiariser avec un phénomène linguistique actuel, le langage des jeunes français, après avoir découvert, toujours par le biais de documents authentiques, la question de l'immigration et de l'intégration en France qui nous permet d'introduire le problème des banlieues et l'aspect linguistique qui lui

28 Abdallah-Preteuille, 307.

est lié, c'est-à-dire le langage des jeunes des cités comme l'expression d'une culture et/ou subculture. Porcher²⁹ explique que l'un des paramètres pour décrire une compétence culturelle est de contempler la culture et ses subcultures comme un tout, fonctionnant ensemble. Ainsi, considérer une culture étrangère c'est voir quelles sont les subcultures qui la composent.

Il s'en suit une réflexion et comparaison sur l'usage de l'argot en Equateur, provoquant l'enthousiasme dans le cours de FLE quand la langue des apprenants devient objet de discussion en classe, réflexion faite par Armand & Dagenais³⁰. Le lexique représente un lieu privilégié de culture dans la langue et satisfait les besoins de communication des individus qui partagent la même expérience à un moment déterminé. Les mots reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple. Il y a un impact motivationnel des mots et nous avons pu constater que l'attention des étudiants se ranime à partir du moment où ils parviennent à déceler derrière un ensemble de sons, un monde qui, par cette langue, communique et s'exprime. La langue devient alors une réalité vivante éloignée d'une conception scolaire, dotée d'une dose de transgression contenue dans les mots argotiques, mais surtout elle signale l'appartenance à un groupe de pairs. Le but ici est de comprendre des gens et leur culture par le biais de leur langue, d'entrer en contact avec eux, de retrouver dans leur comportement et dans leur mentalité des éléments familiers, d'en découvrir de nouveaux. Ceci va mobiliser leur intérêt.

Dans notre démarche didactique, nous proposons aux apprenants une réutilisation de ce vocabulaire familier grâce à une activité de production de dialogues autour de sujets de la vie quotidienne. Nous laissons place à l'improvisation étant donné qu'il s'agit d'un niveau avancé. Pour finir, nous regardons un film sur la thématique des banlieues (*Entre les Murs, La Haine, L'Esquive* etc.). Notre préoccupation

29 L. Porcher, « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie* 108 (1994) : 9.

30 F. Armand et D. Dagenais, « S'ouvrir à la langue de l'autre et à la diversité linguistique », *Education Canada* 58 (2012) 30.

est de rendre ici l'apprentissage actif et d'intéresser nos étudiants en utilisant la capacité des médias qui, comme l'indique Porcher³¹ « façonnent nos modes de pensée, nos réflexes, nos manières de voir ».

L'interculturel et l'expression des sentiments

Une dernière expérience concerne l'étude des sentiments en FLE. En effet, leur intonation, leurs expressions et leurs intentions ne sont pas les mêmes selon les langues et les cultures et adopter ce langage sensitif, s'appropriier certains gestes appartenant à des codes sociaux et culturels différents, c'est pouvoir communiquer pleinement avec une personne native. En outre, lors de la maîtrise d'une langue étrangère, il pourra arriver, dans une même situation donnée, de se sentir profondément heureux dans une langue, mais juste satisfait dans une autre langue. Il s'agit pour les apprenants d'identifier des implicites culturels afin qu'ils prennent conscience des connotations culturelles. Morlat³² explique que l'apprenant découvre aussi des aspects de son identité qu'il n'avait pas encore eus l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger lui est renvoyée par le regard de l'autre. Nous sommes donc totalement au cœur de la problématique de l'interculturel.

Notre objectif dans le cours de FLE que nous avons créé est de savoir exprimer et décrire de façon nuancée des émotions en langue française. Pour ce faire, les apprenants expliquent d'abord comment ils expriment en mots ou en gestes certains sentiments dans leur langue maternelle car une bonne maîtrise de sa culture maternelle est la base pour comprendre une culture étrangère. Comme le signale Qian³³, il est alors légitime, dans une approche interculturelle, de traiter la culture de la langue cible dans la langue maternelle de l'apprenant, identifiée comme la culture source. Afin d'enseigner la civilisation, comme le préconise Porcher³⁴, nous mettons l'apprenant en position d'initiative par le biais d'une méthodologie

31 Porcher, 9.

32 Morlat.

33 Qian, 4.

34 Porcher.

comparative qui permet d'atteindre un double objectif : d'une part d'apprendre à connaître la culture étrangère (dans notre contexte, la culture française) et d'autre part sa propre culture.

Puis, dans notre démarche didactique, les apprenants découvrent le vocabulaire des sentiments et les expressions idiomatiques en français par l'intermédiaire d'œuvres issues de la culture populaire française (*Un Air de famille*, *Le Père Noël est une ordure*), ceci afin de contextualiser l'apprentissage. Avec l'étude de ce lexique, force est de constater que, même si les sentiments sont universels (les six émotions primaires : la colère, le dégoût, la surprise, la peur, la joie, la tristesse), la façon de les exprimer ne le sont pas et varie selon les cultures et leur vision du monde. C'est ce que révèlent les expressions idiomatiques, comme *avoir une peur bleue* qui ne peut pas être traduit littéralement dans la langue de l'apprenant. Afin de l'aider à saisir le sens, nous lui associerons une indication non verbale. Comme l'indique Cavalla³⁵, l'intonation et le geste utilisés pour exprimer cette émotion dévoileront quelque peu sa signification. Les apprenants mettent ensuite en pratique le vocabulaire lors de jeux de rôles et d'ateliers d'écriture. Cette réutilisation immédiate déclenche et facilite le processus d'apprentissage/acquisition du lexique.

En ce qui concerne le contexte équatorien, nous observons une continuité au niveau de l'expression des émotions entre la culture cible et la culture d'origine car nos deux cultures sont dites « affectives », c'est-à-dire, comme le fait remarquer Bartlov³⁶, elles admettent les attitudes subjectives et ceci favorise l'interaction. Les « neutres », au contraire, privilégient les attitudes objectives et évitent d'exprimer leurs sentiments. Les styles de communication verbale et plus particulièrement les rythmes de communication sont représentatifs de ces deux façons de gérer les sentiments. Si les sociétés à culture neutre

35 C. Cavalla, « Lexique et représentation des sentiments », *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics* (Louvain-la-Neuve, Cortil-Wodon : E.M.E., 2006) 11.

36 Katerina Bartlov, *L'analyse de la culture d'entreprise française*. Mémoire de Master (Université de Palacky d'Olomouc, 2013) 19.

voient les changements de ton comme un manque de maîtrise de soi, les pays latins, quant à eux, considèrent que l'interlocuteur prend son rôle à cœur.

Conclusion

Dans le domaine du FLE, l'introduction de la notion d'interculturel a modifié l'enseignement de la civilisation/culture et l'apprentissage des langues étrangères en général. Dorénavant, il s'agit pour l'apprenant de se décentrer de sa propre culture afin d'avoir une distance critique par rapport à celle-ci ; puis, de découvrir celle de l'Autre afin de les rapprocher.

Dans cet article, à partir de ce contexte équatorien, nous avons vu qu'il est primordial de considérer le type de public et ses besoins spécifiques dans le but de créer un environnement favorable à l'acquisition de la compétence interculturelle. De même, l'analyse des contraintes liées au milieu d'enseignement nous a aussi permis, nous le pensons, d'adapter nos stratégies pédagogiques à la réalité de nos apprenants. Il s'en suit une remise en question du statut de l'enseignant, désormais perçu comme un médiateur, représentant la culture cible.

Les trois expériences que nous avons proposées –mettant en jeu respectivement l'histoire, la langue et les sentiments– ont pu illustrer nos propos, présentant trois moyens d'acquisition de la compétence interculturelle et favorisant l'interaction avec des francophones, notamment avec des français. Il va de soi que la présente contribution n'est qu'un point de départ pour de futures études empiriques : la mise en place d'une étude de cas avec un groupe échantillon et un groupe contrôle s'impose afin de confirmer ou infirmer l'efficacité de ce que nous préconisons.

La littérature comme voie d'accès à la culture¹

(La literatura como vía de acceso a la cultura)

*Juan C. Jiménez Murillo*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

El presente artículo procura explicar el papel que podría desempeñar la literatura como recurso pedagógico del profesor de francés como lengua extranjera. Se detiene, principalmente, en diversas teorías que analizan el lenguaje literario como medio de interpretar la alteridad y la propia identidad. Al ser un medio para acceder a los códigos culturales transmitidos por la lengua, propicia el conocimiento de distintas perspectivas que conllevan la competencia intercultural y lingüística.

RÉSUMÉ

Le présent article vise à expliciter le rôle complémentaire de la littérature dans les classes de FLE. En s'appuyant sur théories diverses on cherche à montrer que la lecture du texte littéraire est un instrument privilégié de déchiffrement de l'altérité et l'identité propre. Voie d'accès aux codes culturels véhiculés dans la langue, elle permet l'ouverture à des perspectives favorisant l'acquisition d'une compétence interculturelle parallèlement à la compétence langagière.

Palabras clave: francés como lengua extranjera, interculturalidad, literatura

Mots-clés : français langue étrangère, interculturalité, littérature

1 Recibido: 22 de febrero de 2015; aceptado: 5 de diciembre de 2015.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico : ejm79@costarricense.cr

La littérature est un universel-singulier. Elle incarne cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun. Ils traduisent à la fois une réalité vérifiable [...] et une activité sans frontières, un vécu propre...

M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher

« Les livres sont les abeilles transportant le vivifiant pollen d'un esprit à un autre », ainsi le célèbre poète américain James Russell Lowell définissait au XIX^e siècle le pouvoir diffuseur que possède la littérature à transmettre d'une génération à l'autre des savoirs. Mais plutôt que des savoirs il faudrait parler des connaissances issues de différentes conceptions culturelles à travers le monde. En effet, chaque lecture est l'occasion pour le lecteur d'un réinvestissement de lectures antérieures et le trampoline suscitant de nouvelles lectures qui s'établissent alors des liens qui unissent et dispersent à la fois ce *pollen culturel* au long des générations. Le code littéraire, alors, permettant le franchissement autant des frontières temporelles que géographiques assurerait la perpétuation de tout ce patrimoine culturel de l'humanité. On se propose, tout au long de cet article, d'élucider le lien indissociable existant entre littérature et culture ainsi que l'accès à l'univers littéraire dans le cadre de l'enseignement du FLE tout en s'inspirant des principes de l'approche interculturelle. Mais avant de continuer il faudrait définir le terme littérature en tant que notion polysémique.

La littérature : qu'est-ce que c'est ?

Il est difficile de donner une définition précise de littérature, du fait que celle-ci a été considérée, depuis longtemps, comme quelque chose qui *va de soi*, qui vaut par elle-même à cause de son caractère esthétique. C'est précisément grâce à cette condition d'*esthétique pure* qu'on considère cette manifestation artistique comme quelque chose

qui n'a aucun sens et qui ne cherche à rien dire. En effet, la littérature comme telle, n'a jamais été définie, il n'y a pas de consensus qui puisse le faire. Plusieurs auteurs ont beau construire une définition pertinente, ils ne sont arrivés qu'à ébaucher certaines de ses caractéristiques en élargissant ainsi cette particularité d'*indéfinissable*. Même si ces tentatives n'ont pas été très précises, elles ont beaucoup aidé à éclaircir ce concept d'ailleurs très commun mais très difficile à expliquer.

Le poète Paul Valéry, en se servant de l'opposition entre texte littéraire et texte authentique, a essayé de s'approcher du terme littérature. Pour lui, le discours littéraire a été conçu pour amuser, il n'a pas en soi l'intention de communiquer ou d'informer. Sa création obéit, plutôt à un souci esthétique qui lui rend sa raison d'être. Pour mieux dégager le terme poésie, il le lie à la compréhension qui ne s'auto-détruit jamais. Celle-ci est irréductible à l'expression d'une pensée. Lorsqu'on a qualifié ses poèmes d'incompréhensibles il a dit : « ... Si l'on s'inquiète de ce que j'ai voulu dire dans tel poème, je réponds que je n'ai pas voulu dire, mais voulu faire... »³. La prose, que l'on pourrait associer au texte authentique, il l'associe à la pratique, à la quotidienneté, à une fonction instrumentale. Son but, alors, ce n'est pas de plaire mais d'informer.

De son côté, Sartre lie le concept de littérature à l'art. Dans cette même optique, Barthes établit une différence entre «*écrivain*» et «*écrivain*». Pour lui, l'*écrivain* est celui qui écrit pour dire quelque chose tandis que pour l'*écrivain* écrire c'est un verbe intransitif, c'est-à-dire il n'a pas l'intention de s'adresser à quelqu'un. Il établit, également, une opposition entre langage littéraire et langage quotidien. Le langage littéraire serait celui des poètes tandis que le registre populaire serait celui que tout le monde emploie et qui s'approcherait du langage quotidien.

3 Cité par Amor Séoud, *Pour une didactique de la littérature* (Paris : Didier, 1997) 46.

Science et littérature

À différence de la science qui cherche à tout démontrer et dont l'homme fait appel pour connaître le monde dans lequel il est immergé, le discours littéraire parle de l'homme, de ses sentiments et du monde, de ce qui échappe à toute systématisation, bref de sa culture. On ne peut pas arriver à délimiter son champ de signification car son contenu évoque des domaines très variés. Celle-ci ne peut pas exister par elle-même, elle a toujours besoin d'un public : « il y a texte parce qu'il y a lecture »⁴, alors une œuvre littéraire n'existe pas que dans la mesure où elle est lue. De ce point de vue, elle diffère de la science qui se développe indépendamment du public, son caractère du *vrai* qui la distingue, à la différence du *beau* qui caractérise la littérature, lui rend sa propre justification.

C'est à cause de cette différence qu'il n'existe pas une *science littéraire*. Il pourrait exister une science appliquée à la littérature, comme on l'appliquerait à n'importe quelle discipline, comme par exemple, l'approche structurale en l'adaptant aux contes traditionnels russes : « ...l'une (la science) s'enseigne, c'est-à-dire, qu'elle s'énonce et s'expose, l'autre (la littérature) s'accomplit plus qu'elle ne se transmet, c'est seulement son histoire que l'on enseigne... »⁵.

Peut-on enseigner la littérature ?

Pour certains on ne peut enseigner que la science. La littérature, à cause de son caractère irrationnel, échappe à tout enseignement. Celle-ci ne peut pas être conçue comme un savoir-faire qui serait transmis de la même manière que les autres disciplines. La littérature, présente, alors, une particularité qui n'a pas l'enseignement d'autres savoirs, du fait que son contenu plus que connaissance, elle cherche à distraire. C'est pour cela que, comme l'affirme Doubrovsky, aucune

4 Cité par Séoud, 191.

5 Cité par Séoud, 48.

théorie de la littérature ne permet pas aux apprenants d'écrire un texte valable : « ... un cours sur la poésie ne permet pas d'écrire un seul bon vers... il ne met en possession d'aucun schéma opératoire, d'aucune technique de production littéraire... »⁶.

Texte littéraire et texte authentique

Texte littéraire

Le texte littéraire, parmi les autres textes, possède des caractères qui le rendent privilégié. Selon H. Besse ce sont ces singularités qui l'adaptent mieux que tout autre écrit aux conditions de réception et d'assimilation dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère.

Sa principale caractéristique est sa *polysémie*. Celle-ci permet qu'elle puisse parler à tout le monde et que tout le monde puisse le parler. C'est grâce à cette particularité que le contenu qu'elle vise à transmettre peut dépasser les limites du temps et de l'espace. Lorsque l'écrivain transforme sa pensée en des mots, il le fait pour toujours, son œuvre restera par-delà l'espace et le temps, en dépassant même les limites d'une langue. De la même manière que l'art, celle-ci présente une certaine matérialité qui surpasse les limites de l'*ici* et du *maintenant*, qui devient un *éternel humain* qui continuera à parler autant de fois qu'on accède à son contenu. Les apprenants peuvent s'approprier du patrimoine culturel indépendamment de l'époque où il a été écrit. Alors, contrairement aux textes extraits d'un journal, par exemple, les textes littéraires n'ont pas une existence passagère, le sens et ses qualités esthétiques perdurent : « ... pourquoi l'on peut encore ressentir la grandeur et l'authenticité de la tragédie grecque et de l'épopée médiévale, bien qu'elles relèvent respectivement de l'esclavagisme antique et du féodalisme... »⁷.

6 Séoud, 33.

7 Amor Séoud, « Document authentique ou texte littéraire en classe de français », *Études de Linguistique Appliquée* 93 (1994) : 10.

De cette manière le texte littéraire, contrairement aux autres écrits permet une *lecture plurielle*, il peut être abordé sous différentes perspectives d'analyse. Il se prête, également, à de multiples lectures et à différentes interprétations ; de là, l'important espace favorisant la rencontre interculturelle avec des auteurs divers.

Le document authentique

Le document authentique, par contre, a été conçu pour fonctionner dans un contexte, en dehors duquel il perdrait son authenticité, de là son caractère monosémique, car il n'existe que par rapport au contexte. Même si dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, on tente de le reproduire, en approchant les apprenants aux conditions auxquelles il renvoie, cette reproduction ne serait qu'artificielle menant à la perte de son authenticité. Les apprenants auront, donc tendance à le concevoir en prenant appui sur leurs propres connaissances selon leur expérience du monde, il n'est pas possible d'éviter que leur propre subjectivité puisse s'en mêler. Cette influence inévitable leur empêcherait de percevoir le monde autrement que d'après leur propre regard. Cela emmènerait à des malentendus et à de fausses interprétations. H. Besse illustre très bien cette opposition entre texte littéraire et document authentique lorsqu'il affirme « qu'on ne lit pas un journal vieux d'un an, mais qu'au contraire on prend plaisir à lire un auteur de l'antiquité »⁸.

Le texte littéraire lieu de convergence

Le texte littéraire est un *document carrefour* où convergent une série d'éléments qui rendent possible un échange réciproque permettant la saisie du message qu'il comporte. Cette saisie n'est réalisable qu'après un travail de lecture permettant l'interprétation ou déchiffrement du message caché dans chaque page. Ces éléments appartiennent

8 Séoud, (1994), 10.

autant au domaine interne du texte qu'à tout ce qui lui est externe, au contexte, au lieu qui conditionne ce processus d'échange. Jean Peytard a appelé, ces éléments *instances du texte littéraire*.

Les instances du texte littéraire

Jean Peytard a défini le terme instance comme « à la fois un lieu du texte ou du hors-texte socio-culturel, et une dynamique, c'est-à-dire un entrecroisement d'actions et de réactions qui travaillent dans ce lieu »⁹. Celles-ci se classifient, à la fois, en instances *situationnelles*, *ergo-textuelles* et *textuelles* :

Les instances situationnelles : désignent le lieu socio-discursif où se met en place la communication, l'interdiscursivité (64).

- L'auteur : il s'agit de la personne socialement définie (elle appartient au milieu socioculturel, elle exerce une activité qui souvent ne se limite pas à son activité d'écrivain : professeur, journaliste, etc.) qui renvoie à un éditeur un manuscrit. Il a une fonction de « donateur » donc il propose le produit littéraire (65).
- Le public : « désigne un ensemble d'agents définis comme sous-ensemble d'individus d'une société donnée » : « le public a une fonction de récepteur du produit littéraire » (66).

Les instances ergo-textuelles : il s'agit du lieu où s'effectue l'acte d'écrire, donc on vise le langage comme texte à produire et à lire (67).

- Le scripteur : « désigne le sujet non défini, qui, par un travail spécifique du langage, organise et construit le texte scriptural (produit littéraire) ». Il a pour fonction d'écrire. Le scripteur

⁹ Jean Peytard, « La place et le statut du "lecteur" dans l'ensemble "public" », *Semen*, 1 (1983) ; « Annexes » 56-78 <<http://semen.revues.org/4231>> ; voir le schéma des instances du champ littéraire : <<http://semen.revues.org/docannexe/image/4231/img-1.jpg>>.

est distingué de l'auteur, le premier opère un travail sur le langage, dans le langage ; « le scripteur est en même temps travaillé par le langage ». C'est le sujet écrivant, celui par qui le texte advient par l'acte d'écriture. Dans ce travail le scripteur est lui-même soumis à des représentations et traversé par des discours nombreux qui déterminent en partie son écriture (68).

- Le lecteur : « désigne le sujet non défini qui, par un travail spécifique du texte-produit littéraire, organise et construit des pistes de signification (lecteurs variés et variables). Le lecteur a pour fonction de lire » : un acte « qui le confronte avec le langage, le sien et celui du texte-produit » (69).

Les instances textuelles : il s'agit de l'aire scripturale, où sont repérables les traces de l'écriture (70).

- Les traces scripturales/lectorales : on désigne comme trace scripturale « tout indice qui dans le texte signale le scripteur » et inscrit son travail. Ces traces instaurent le scripteur comme rôle dans le texte. On désigne comme lectoral « tout indice qui dans le texte signale l'acte de lire : figures, ellipses, entailles qui suscitent la lecture » ; il existe même une rhétorique de la lecture « qui traverse et constitue le lecteur comme rôle textuel » (71-72).
- Les traces du narrateur et du narrataire : la trace du narrateur est essentielle. Celle-ci est de type textuel, c'est-à-dire qu'elle « n'est repérable que dans le texte et au niveau du rôle qu'elle y assume ». Il est important aussi d'établir une différence entre narrateur et scripteur. La notion de narrateur fait référence à une instance qui n'est repérable que dans le texte scriptural où elle joue son « rôle » dans l'instauration du récit. Le second réfère « à un acte, un travail d'un sujet qui écrit » avec la plume à la main. Le narrataire désigne l'instance « inscrite dans le texte qui rassemble nombre d'indices indices qui dessinent la figure » interpellée comme « lecteur » (73-74).

- Les traces de l'acteur/personnage : Souvent, on a l'habitude de considérer le personnage comme la seule instance inscrite/visible dans le texte. C'est lui qui est l'objet des descriptions (portrait) et qui joue un rôle dans la narration (récits d'actions). C'est lui enfin qui parle et dont les paroles sont rapportées. Le personnage est considéré comme un signe qui se construit par l'écriture et par la lecture du texte, signe-personnage qui évolue dans l'espace d'un texte, dans un poème, un roman ou dans d'une pièce de théâtre. Le personnage constitue un réseau structurel : on le construit en établissant une relation entre l'ensemble de ses occurrences textuelles et l'ensemble des scènes, des parties, des tableaux qui découpent le texte. Un acteur-personnage n'est pas seulement constitué d'un «portrait décrit + actions + paroles», mais il est défini, aussi, par les relations du portrait aux paroles et des paroles aux actions : il est une structure découpée dans l'énoncé scriptural (75).

La littérature au service de la culture

L'enseignement d'une littérature étrangère peut être conçu comme une pratique simultanée de l'identification et de la différence, suscitant l'enthousiasme et préservant en même temps l'autonomie.

Marc Lits

Le discours littéraire se distingue d'autres discours à cause de sa dimension anthropologique. Son contenu, dans la mesure où il mobilise des valeurs propres à une société donnée, permet au lecteur, après un processus d'identification des indices culturels, de s'approprier du sentiment d'identité d'un groupe social quelconque. Celui-ci présente une fonction sociale qui parle des valeurs culturelles d'une communauté, laquelle permet l'identification de diverses manières de s'exprimer. C'est pour cela que la littérature ramène aux cultures étrangères en constituant une voie d'accès à celles-ci. Elle est révélatrice

d'un imaginaire social et culturel. Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, définissent le texte littéraire, de la manière suivante :

Le texte littéraire, production par excellence de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice et la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produits de la culture, dans les deux sens du terme (« culture cultivée » et « culture anthropologique »), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité¹⁰.

Considérée comme l'une des premières manifestations artistiques dont l'homme de tous les temps et de tous les pays s'est servi pour exprimer ses sentiments, la littérature constitue une projection de l'homme, une prise de conscience de sa propre vie qui met en question lui-même, en lui permettant de descendre dans son intérieur et de montrer aux lecteurs les grands problèmes qui l'ont toujours inquiété et de leur trouver une réponse.

Depuis longtemps, diverses civilisations ancestrales se sont servies de ce moyen pour inscrire leur culture et ainsi la transmettre aux autres. C'est à travers la Genèse, par exemple, que l'on peut connaître le vaste patrimoine culturel du peuple Hébreu, de même que la mythologie grecque évoque l'Antiquité en montrant la façon dont ce peuple concevait le monde. Les Mayas en Amérique Centrale ont, aussi, recueilli leurs mœurs, leurs croyances et leur histoire dans leur livre sacré le *Popol-Vuh*. De ce fait, le texte littéraire est un élément intégratif et identitaire des cultures autres ainsi qu'un moyen pour appréhender la dimension culturelle d'une langue. C'est dès cette optique que G. Mounin souligne la valeur anthropologique de la littérature :

10 M. Abdallah-Pretceille, « Expérience littéraire et expérience anthropologique », *Dialogues et cultures* 32 (1988) : 75.

La littérature reste considérée souvent comme la seule, et toujours la meilleure, ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces et le plus concrètes que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs (...) sont venues (...) des œuvres littéraires...¹¹.

Le texte littéraire est, alors, révélateur de l'imaginaire social et culturel. Il offre différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère grâce à la diversité qu'elle entraîne. Ses pages ouvrent des portes sur d'autres modes de vie et de pensée, des images de soi et de l'autre, qui sont proposées au lecteur à travers des personnages imaginaires appartenant à des histoires dont l'auteur s'inspire, pour les créer, dans le contexte social et culturel où il est immergé. L'écrivain joue un rôle très important, en tant que créateur. Son intervention facilite la réconciliation entre l'universel et le singulier. Hegel décrit l'écrivain de la manière suivante : « Il s'agit de l'incarnation de l'universalité à travers une personne concrète, vivante, mortelle, qui à travers son témoignage unique, son écriture singulière, contient et traduit à la fois le tout, l'entier »¹². À travers sa lecture, l'apprenant peut s'interroger sur les représentations de l'Altérité tout en explorant les identités linguistiques et culturelles.

Les littératures francophones

Les textes littéraires écrits par des auteurs francophones, ont été très peu employés en classe de FLE. Jusqu'à présent, ils ont eu une existence conventionnelle et extérieure. On ne s'en est servi que pour illustrer les discours officiels sur la francophonie. C'est pour cela qu'aujourd'hui, on préfère parler de *littératures d'expression française* au lieu de *littératures francophones*, de même la notion de

11 Séoud (1994), 57.

12 M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher, *Éducation et communication interculturelle* (Paris : Presses universitaires de France, 1996).

francophonie est souvent employée avec un sens réducteur qui fait plutôt allusion à une connotation géopolitique.

Michel Beniamino (2003) considère que la francophonie littéraire à cause de l'ensemble de phénomènes socio-culturels qu'elle mobilise favorise la rencontre de l'Autre. Cette rencontre s'inscrit dans l'altérité en tant que véhiculaire des éléments symboliques et linguistiques qui entraîne le français parlé hors la France.

Ces littératures, écrites en français, constituent un support irremplaçable pour le lecteur car elles ont coexisté à côté de pratiques littéraires orales dans les langues autres que le français et permettent une meilleure connaissance et compréhension de ces cultures. De ce point de vue la littérature francophone contribue à la construction et le maintien des « *univers symboliques* », c'est-à-dire l'ensemble de traditions acceptées par les individus conformant une société déterminée. Les écrivains francophones ont employé le français à cause des raisons historiques et politiques, comme modèle de référence, comme un choix identitaire et linguistique. Au moment d'écrire, ces écrivains doivent affronter la question des interactions des langues et des littératures, la recherche de l'autonomie d'une littérature propre, la relation à leurs destinataires ainsi qu'à leur langue. Lise Gauvin, faisant référence à cette situation, donne la notion suivante d'écrivain francophone :

L'écrivain francophone, qu'il sera plus juste de désigner sous le nom de francographe, sait au départ qu'il doit s'appuyer sur des dualités croisées, souvent antagonistes, et sur des lectorats qui ne font qu'amplifier l'ambiguïté de sa situation. Ses stratégies sont multiples : elles vont de l'intégration de mots étrangers à la création lexicale en passant par la traduction en simultanée. Il parlera des greffes et de mémoires des langues, de sens connotés et dénotés, de rythmes aptes à rendre les éléments des cultures dont il sait par ailleurs qu'elles demeureront à tout jamais intraduisibles ou souterraines¹³.

13 Cité par G. Fréris, « Pourquoi l'analyse de l'altérité et des identités dans les littératures en français ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* NS, juillet (2004) : 119.

Pour les écrivains dont le français n'est pas la langue maternelle, écrire en français est avant tout un *acte traductif*, non seulement de leur langue maternelle au français mais de leur culture maternelle à la culture française. L'acte d'écriture devient, alors, un acte de langage, un véritable *va-et-vient* entre deux cultures. L'écrivain doit chercher une sorte d'équilibre entre deux façons différentes de voir le monde. « Condamné à chercher cette autre langue ou cette troisième langue qui lui appartient en propre, il n'en participe que mieux de cette expérience des limites, avancée dans les territoires du visible et de l'indivisible, qui s'appelle *Littérature* »¹⁴.

Les écrivains francophones sont conscients que le fait d'employer une langue seconde pour s'exprimer constitue une problématique à laquelle ils doivent faire face, la difficulté majeure consiste à traduire la pensée de leur langue maternelle au français. Ce problème est ainsi décrit par le romancier Patrick G. Ilboudo :

Je ne peux pas dire que le français soit un instrument adéquat parce que ça me pose des problèmes de passer du morée qui est ma langue maternelle au français. Et surtout parce que dans mes écrits j'ai le souci de garder parfois la structure de la pensée africaine, du morée particulièrement. [...] Soit on accepte les lourdeurs et on les garde, soit on trouve un compromis, on essaie d'aménager et parfois ce n'est pas toujours évident pour le lecteur, même pas pour vous-même. [...] N'ayant pas le français comme langue maternelle parce qu'aucun de mes parents ne parle français, ce n'est pas, bien que je puisse me flatter de le connaître un peu, ce n'est pas un instrument linguistique pour faire ce que je veux.¹⁵

14 Fréris, 119

15 H. Sanwidi, « Trois écrivains burkinabè et la langue française » (C. Caitucoli, éd.), *Cahiers de linguistique sociale* NS (1993) : 103-115 (103-104).

Le texte littéraire francophone en classe FLE

Dernièrement, certains spécialistes, notamment Marc Lits et Luc Collès, se sont intéressés à la création d'une démarche interculturelle du texte littéraire en classe FLE. Ils voient dans la francophonie littéraire un intéressant champ d'action.

Luc Collès propose une réflexion comparative entre la littérature française, belge et maghrébine dès une optique interculturelle. En valorisant les éléments culturels présents dans ces trois cultures. En outre, M. Lits souligne l'importance de la confrontation entre textes issus d'aires culturelles différentes : « La francophonie constitue un champ nouveau et actuel pour l'enseignement du français. L'apparition de textes français, issus d'identités culturelles américaines, africaines et arabes est un phénomène récent auquel il serait dommage de ne pas s'ouvrir... ».¹⁶

Ces deux spécialistes croient, également, qu'il faudrait prendre comme point de départ l'hétérogénéité culturelle qui caractérise aujourd'hui la plupart des classes de français et essayer de construire une pédagogie conforme aux principes de l'interculturel à partir des cultures d'origine des apprenants : « Si l'autre, c'est le voisin de mon banc, l'interculturel, comme l'aventure est au bout de la rue. »¹⁷

L'enseignant de FLE pourrait, alors, prendre comme point de départ l'expérience que chaque apprenant a de sa propre culture. Il faudra le mener à une découverte des affinités, puis des différences avec les manifestations de la culture de l'autre. Il y accèdera grâce à la lecture des textes littéraires qui constitue l'intermédiaire texte-apprenant. Ce mécanisme favoriserait un *croisement des regards*.

De cette sorte, grâce à la sélection de différents textes, l'apprenant découvrira la réalité étrangère et se percevra, à la fois, lui-même. L'enseignant facilitera cette découverte avec des questions qu'il

16 M. Lits, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* (Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1994) 34.

17 Lits, 50.

posera à l'apprenant et dont sa visée sera de faire réagir l'apprenant en fonction de ses propres valeurs culturelles. Ceci permettra alors de modifier, chez l'apprenant l'appréciation qu'il a d'autres cultures grâce à la confrontation aux textes tout à fait variés d'après leur origine et à l'échange qui puisse s'établir avec ses copains. La diversité de points de vue favorisera l'élaboration d'hypothèses explicatives en changeant, ainsi l'avis initial grâce à un investissement à la fois collectif et individualisé.

L'apport des sciences sociales au champ littéraire

Les approches anthropologiques, sociologiques et socio-ethnologiques du texte littéraire, sont encore peu pratiquées dans la classe de langue. Ces approches, proposent, aujourd'hui des analyses théoriques qui permettent une lecture du monde construit et interprété par l'écrivain, lequel met en jeu les représentations de l'autre, de soi, de la société et de ses différentes façons d'exprimer la culture. On distingue quatre courants existants :

Le premier courant a un étroit rapport avec *l'anthropologie culturelle*. Il s'intéresse à l'étude des représentations culturelles de l'autre, qui sont véhiculées dans le texte de manière implicite ou explicite. C'est notamment grâce à l'apport de Tzvetan Todorov que cette approche s'est structurée sous une forme critique qui prend parfois un rôle dénonciateur.

Cet auteur a pris comme objet d'étude la littérature française, spécifiquement certaines œuvres des philosophes du siècle des Lumières ainsi que des œuvres littéraires des romantiques. Il y cherche les traces de l'existence de l'Autre (notamment dans son pays d'origine, la Bulgarie) d'après le regard des écrivains-voyageurs. Il qualifie ces écrivains comme de faux témoins, incapables de voir l'Autre, aveugles d'une certaine manière à la différence. Cette analyse faite par T. Todorov montre comment ces écrivains reproduisent les stéréotypes et les

croyances communément répandus. Avec cette attitude, ces écrivains ne font que parler davantage d'eux-mêmes et de leur société :

Mais nous apprenons quelque chose concernant le processus même de la connaissance. Notre déception signifie-t-elle qu'il faut désavouer l'exotopie, que ses avantages sont dérisoires ? Elle déplace plutôt le problème. À l'image suffisante et naïve, de l'autochtone sur sa propre culture, fait exactement pendant le tableau superficiel et condescendant peint par l'étranger : à l'infini de l'un correspond le zéro de l'autre.¹⁸

D'autres théoriciens ont développé des lectures anthropologiques et sociologiques de l'altérité et de l'identité. Suzanne Chanzan et Nia Perivilaropoulou dans *Littérature et sciences sociales* et François Laplantine dans *Récit et connaissance* ont montré les connivences conceptuelles qui s'établissent entre le champ littéraire et le domaine propre des sciences sociales.

Le deuxième courant s'apparente à *l'anthropologie politique*, il est représenté par Edward W. Saïd dans son œuvre *L'Orientalisme, l'Orient créé par l'Occident* et *Culture et impérialisme*. Sa démarche s'appuie sur l'analyse des œuvres britanniques issues du colonialisme ainsi que du post-colonialisme.

Ma méthode consiste à concentrer autant que possible sur des œuvres individuelles à les lire d'abord comme des grands produits de l'imagination créatrice ou théorique, puis à montrer en quoi celles participent de la relation entre culture et impérialisme. Je ne crois pas que les auteurs soient mécaniquement déterminés par l'idéologie, l'appartenance de la classe ou l'évolution économique. Mais ils sont ancrés en profondeur dans l'histoire de leur société, ils façonnent cette histoire et sont modelés par elle, ainsi que par leur vécu social, à divers degrés.¹⁹

18 Cité par Gohard-Radenkovic, « Pourquoi l'analyse de l'altérité et des identités dans les littératures en français ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* NS, juillet (2004).

19 Cité par Gohard-Radenkovic, 10.

Cette approche apporte un repérage des oppositions binaires qui fonde les rapports entre colonisateurs et colonisés, entre « nous » et « eux », mais aussi une analyse de « la pensée identitaire », notion essentiellement statique, entretenue par les différents acteurs de l'impérialisme. L'auteur se propose de focaliser les textes littéraires comme des lieux complexes d'interpénétration, car toutes les cultures sont hétérogènes, différenciées. Sur ce fait, il dit :

Nous vivons dans un monde qui n'est pas seulement fait des marchandises mais aussi des représentations et les représentations -leur production, leur histoire et leur interprétation- sont la matière première de la culture. Ce problème est le grand centre d'intérêt des nombreuses théories récentes mais elles les restituent rarement dans son contexte politique, qui d'abord l'impérialisme, [...] Cette dichotomie fausse tout. Elle absolue la culture de toute relation avec le pouvoir.²⁰

Le troisième courant, désigné comme *approche sociologique* est initié par Pierre Bourdieu dans *Les règles de l'art*. Cet auteur explore la formation et la structure du champ littéraire, en termes de luttes de positions sociales. De cette manière, il démystifie une certaine histoire de la culture et de la littérature qui sacralise les personnes. Il propose une science des œuvres. De même, Paul Dirckx expose diverses approches dans l'espace francophone, il y montre qu'une lecture sociologique des œuvres permettant de décoder les rapports de force au sein de la francophonie littéraire, qu'il désigne par francophonie des littératures dominées ou minoritaires :

Ce travail de conscientisation permet aussi d'arracher la littérature comme objet d'enquête scientifique à son statut social, non scientifique, de patrimoine d'une collectivité (national ou du type national). Mais, ici aussi, la recherche continue en règle générale de participer à la nationalisation ou l'ethnicisation implicites dans la littérature

20 Cité par Gohard-Radenkovic, 10.

par les agents littéraires. Elle y donne prise à travers l'insertion spontanée, naturelle des textes dans un patrimoine collectif (« la littérature française », « la littérature allemande », « la littérature américaine », etc.). C'est aussi, la tâche de la sociologie de la littérature ou plus exactement de la sociologie des productions littéraires, d'y être sensible et de montrer que le discours savant, là aussi, ne fait qu'emprunter au discours du terrain à étudier²¹.

Le quatrième courant, traduit une *approche ethnologique* du récit littéraire, et est illustré par le concept d'« universel singulier » qui définit d'une certaine manière le rôle de l'écrivain comme *porteur des cultures et d'univers culturels* dans sa société. L'écrivain reconstruit ou retranscrit à travers une écriture singulière, les invariants culturels, universels, et spécifiques à la fois, partagés par une collectivité. C'est avec Louis Porcher que cette lecture ethnologique du texte littéraire est mise en œuvre. L. Porcher y propose une approche thématique, une étude de « thèmes partout les mêmes et partout différents ». Chacun des thèmes est considéré comme un *phénomène social total* au sens de Marcel Mauss : phénomène à travers lequel on peut « lire » la totalité de la société concernée. Par exemple, des actes fonctionnels et symboliques de la vie quotidienne sont mis en récit par les personnages : la perception de l'espace, de la nature, l'amour, la nourriture, la mort sont abordés dans toutes leurs dimensions à travers des genres textuels différents (poésies, chanson, conte, roman, nouvelle, récit de vie, etc.).

Le tableau 1 recueille d'une manière globale les principales caractéristiques de chaque approche:

21 Cité par Gohard-Radenkovic, 10.

Tableau 1. Approches abordant le texte littéraire dès la perspective des sciences sociales

Type d'approche ou idéologie qui la soutient	Principaux représentants	Objet d'étude	Principaux apports
Anthropologie Culturelle	Tzvetan Todorov (1986, 1991) ; Suzanne Chazan (1999) et Nia Perivilaropoulou; François Laplantine (1998)	On s'intéresse à l'étude des représentations culturelles de l' <i>Autre</i> véhiculées dans les textes de manière implicite ou explicite.	On explicite les traces de l'existence de l' <i>Autre</i> dans la littérature française et bulgare. On y dénonce l'ethnocentrisme des écrivains par rapport à l' <i>Autre</i> .
Anthropologie Politique	Edouard W. Saïd (1980, 2000)	On fait une étude d'ouvrages littéraires britanniques issues du colonialisme et du post-colonialisme.	On montre à travers un repérage le rapport entre culture et impérialisme, entre colonisateurs et colonisés.
Approche Sociologique	Pierre Bordieu (1992) ; Paul Dirx (2000)	On explore la structure du champ littéraire en termes de luttes de positions sociales afin de démystifier l'histoire de la culture et de la littérature.	On propose une science des œuvres Paul Dirx propose une lecture sociologique permettant de décoder le rapport de force dans les littératures francophones.
Approche Ethnologique	Louis Porcher (1987)	On illustre l'approche ethnologique du récit littéraire à travers le concept d'« <i>universel-singulier</i> » qui traduit le rôle de l'écrivain comme <i>porteur</i> de cultures grâce à l'écriture.	On a mis en œuvre une lecture ethnologique du texte littéraire. On propose une approche thématique, c'est-à-dire l'étude d'aspects faisant partie de la vie quotidienne (l'espace, la nature, le temps, etc.) véhiculés dans des textes littéraires.

Enseignement de la littérature

Plus que l'acquisition d'un savoir-faire, l'enseignement de la littérature aboutit à un objectif moins instrumental. Depuis longtemps, on s'est servi des textes littéraires pour enseigner la culture, étant donné leur caractère polysémique qui garantit la permanence dans le temps et qui, par conséquent, parle mieux de la culture d'origine. Cependant, on ne peut pas soumettre cet enseignement, de la même manière que celui de la culture, à un objectif instrumental, son contenu serait plutôt accessoire.

Plus que la connaissance d'une culture étrangère, à laquelle on accéderait grâce à la valeur anthropologique que certains textes littéraires présentent, il faut que l'emploi de ceux-ci, en tant que symboles culturels, favorise un accord avec l'activité de *lecture*, donc ce processus ne se produit que grâce à une opération d'*investissement personnelle* que le lecteur réalise, et qui s'appuie en une grande mesure sur les références culturelles qu'il possède. Étant donné que la lecture est une condition essentielle, voire indispensable, pour que le contenu d'un texte soit transmis, les objectifs de l'enseignement de la littérature ne doivent pas oublier celle-ci, au contraire on doit la considérer, comme l'activité par excellence où l'approche interculturelle agit.

Dans le domaine de l'enseignement d'une langue maternelle, le but principal de l'emploi du texte littéraire serait le développement d'une conscience de soi, la découverte de ses propres racines (souvent, considérées comme allant de soi) à travers l'activité de lecture :

Permettre aux élèves de s'approprier leur patrimoine littéraire (tant les auteurs du passé que les créateurs d'aujourd'hui) c'est leur donner l'unique occasion d'accéder à un univers imaginaire qui servira de fondement à la constitution de leur identité propre, en relation avec l'identité collective du groupe socio-culturel auquel ils appartiennent...²²

22 Séoud (1994) 144.

Marc Lits affirme que *l'apprentissage de la littérature est nécessaire à la constitution de l'identité personnelle et collective des élèves*. L'acquisition de cette identité concerne des repères symboliques, spécifiques de toute communauté.

L'activité de lecture aurait, comme visée principale, la reconnaissance du code culturel. C'est précisément là, que l'interculturel intervient face au processus de *naturalisation* que toute culture présente étant donné la difficulté pour tout individu de reconnaître les traits qui identifient sa propre culture. Si cette reconnaissance est difficile dans la réalité, elle l'est aussi dans un texte. La visée principale d'une pratique de la littérature en langue maternelle serait, alors, de conduire les apprenants à la reconnaissance de leurs propres traits culturels qui, inconsciemment, il considère comme universels, voire normaux à tel point que ceux-ci ne deviennent pas perceptibles.

En langue étrangère, par contre, la pratique de la littérature étrangère a été associée, depuis longtemps, au renoncement de l'identité culturelle de l'apprenant, on l'a conçue comme un élément favorisant l'acculturation.

Cependant, une pratique adéquate de la littérature est au contraire, un facteur qui favorise tant l'échange culturel entre les sujets, que la littérature engage dans leur contenu, ainsi que celle du lecteur, qui à cause de leurs différences, s'y engage, aussi. Il s'agit de mener les apprenants socialisés dans une culture étrangère à la perception, puis à la connaissance de celle d'où découle la littérature. De cette manière, on leur démontrera que de la même manière que les sujets qui nous entourent ne peuvent pas être perçus que par soi ; soi-même ne peut pas vraiment se connaître qu'en se voyant à travers le regard d'autrui, en évitant ainsi tout risque de subjectivité.

En classe de langue étrangère, l'exploitation du texte littéraire, cherche, alors, à conduire les apprenants vers la reconnaissance de leur identité par opposition à l'Autre, et à partir de là, favoriser un regard objectif, voire tolérable, envers autrui et pousser le croisement de regards, en favorisant une confrontation interculturelle.

L'activité de lecture

...l'activité de lecture dépend moins de ce qu'il y a dans le texte que de ce qu'il y a dans la tête du lecteur...²³

Le texte littéraire se distingue, comme on l'a dit plus haut, d'autres discours à cause de son caractère polysémique, mais il est vrai, aussi, qu'il ne dit rien en lui-même. C'est le lecteur qui le fait dire. La lecture est alors une construction où le sujet qui lit participe avec l'auteur d'une activation du message. Paul Valéry disait que c'est le lecteur qui crée le texte littéraire tandis que l'auteur n'était que *celui qui fait créer*.

Cette reconnaissance ne se réalise qu'à travers un processus d'échange-symbiose entre le destinataire et tous les possibles destinataires. C'est grâce à l'expérience de la lecture, que ces interprétations, sur des réalités sociales autres se produisent. La lecture, en tant que phénomène collectif constitue la condition d'existence du texte.

Le texte littéraire dans une approche interactive

Lire, c'est comprendre avec les yeux un message dont on a besoin, c'est attribuer du sens à l'écrit que l'on recherche sans passer par l'oral, c'est à la fois produire et trouver²⁴

Le texte littéraire constitue un lieu d'apprentissage, un important espace permettant aux apprenants d'explorer une grande quantité d'éléments qui conforment la langue étrangère : des éléments graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques, acoustiques, culturels, etc.

Étant donné ces conditions, l'emploi de ce support doit chercher à mobiliser les connaissances des lecteurs, les sensibiliser envers ce qu'ils vont lire, de manière qu'il puisse se produire une interaction entre la connaissance que l'apprenant a du monde et les informations

²³ Séoud (1997) 78.

²⁴ N. Pardon, «Lecture : les compétences à développer», *Diagonales* 25, janvier (1993) : 33.

qu'il trouvera dans le texte. Comme Henri Besse le dit, le document littéraire est un «lieu d'exploitation pédagogique de ce qui est en voie d'acquisition»²⁵.

Dans le cadre d'une approche communicative axée sur une perspective interculturelle, par exemple, le texte littéraire (en même temps objet de communication et objet à propos duquel communiquer) représente un support assez riche à exploiter en classe de FLE, en abordant les quatre compétences : lecture et analyse des textes (compréhension de l'écrit), travail oral sur les aspects communicatifs du texte (expression orale et compréhension orale), démarche créatrice de production écrite favorisant l'expression personnelle (expression écrite), c'est-à-dire lier l'appropriation du texte à la pratique de l'écriture.

Francine Cicurel²⁶, de son côté, affirme, qu'on doit favoriser l'interaction entre le texte et le lecteur. Cette interaction peut se présenter en trois dimensions possibles :

1. L'interaction dans le sens lecteur-texte : le texte ne doit pas être perçu par le lecteur comme un texte déjà là, avec un sens qui préexiste et que le lecteur doit simplement absorber, mais surtout comme un texte véhiculant un sens à construire dont l'apport de l'apprenant est d'une grande importance.
2. L'interaction dans le sens texte-lecteur : le texte peut produire différents effets sur le lecteur qui peuvent se manifester à travers la manière dont il réagit, ce qu'il ressent, s'il s'identifie avec un personnage donné, etc.
3. L'interaction entre les membres du groupe-classe : on doit favoriser le travail en groupe afin d'inciter entre les apprenants l'échange de différents points de vue d'une manière mutuelle.

25 J. Peytard, *Littérature et classe de langue* (Paris : Credif-Hatier, Paris, 1992) 34.

26 F. Cicurel, *Lectures interactives en langues étrangères* (Paris : Hachette, 1991) 134.

Le lecteur : un être en quête de soi, de l'autre et de l'œuvre

Se comprendre, pour le lecteur; c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'émergence d'un soi autre que le moi, et que suscite la lecture²⁷

Le texte littéraire mobilise diverses modes de comportements qui relèvent d'un réel qui a été transposé, à travers le temps et l'espace grâce au code sémiotique qui assure dans chaque mot la survie, la transmission du message au lecteur, lorsqu'il en dégage le sens. Cet exercice, où chaque mot est enchaîné, en acquérant un sens propre fait que le lecteur oublie les signes qu'il lit en le renvoyant aux faits réels. La lecture constitue, en classe de langue étrangère, une ouverture à l'extérieur, qui favorise la connaissance de nouvelles réalités culturelles d'où l'on peut extraire une immense variété d'images qui renvoient à cette réalité qui s'approche du lecteur à mesure qu'il la comprend, qui la fait sienne et qui se situe tout près de lui et qui se familiarise avec elle. La littérature laisse d'être étrangère et devient prochaine, tolérable même aux yeux d'un étranger qui l'ignore.

La lecture demande, aussi, une forte dose d'imagination de la part du lecteur, comme requis indispensable, pour mieux connaître le contenu qu'il lit. Il sera ému, triste parfois, connaîtra des pays lointains ou voyagera aux mondes fantastiques à mesure qu'il en découvre de nouveaux contenus culturels.

Lire : qu'est-ce que c'est ?

Le plaisir n'est pas le seul enjeu de la reconnaissance-découverte en lecture : la conscience d'une identité aussi²⁸

27 L. Maisonneuve, « La lecture chez les 16-19 ans : portraits d'élèves », *Dialogues et cultures* 47 (2002) : 184-188.

28 Séoud (1997) 137.

Pour que la lecture ait lieu, il faut d'abord l'existence des *situations de lecture*, qui permettent que l'acte de lecture soit inscrit dans un processus d'énonciation, où le lecteur qui a des intentions propres de communication, participe dans un échange réciproque en prêtant son sens au texte.

Les approches communicatives considéraient déjà que, de la même manière que parler c'est communiquer, lire l'est aussi. L'acte de lecture ce n'est pas seulement recevoir un message, c'est aussi le comprendre et l'interpréter pour se fixer une idée envers ce qu'on lit. Alors, savoir lire suppose posséder une compétence de communication. La lecture c'est un savoir-faire qui permet, de la part du lecteur, la saisie du contenu grâce à des aspects linguistiques et socioculturels.

D'après Frank Smith (1978), lors du processus de lecture les yeux ne font que regarder tandis que le cerveau c'est celui qui voit. Il soutient que l'on ne perçoit « que ce que le cerveau décide qu'il y a devant nos yeux »²⁹.

Contrairement à la pensée générale qui tend, souvent, à croire que toutes les informations se trouvent, forcément, à l'intérieur du texte, la lecture implique la confrontation avec une grande quantité d'informations qui sont dans la pensée du lecteur. Sans elles, la lecture ne produirait pas de sens et deviendrait une activité tout à fait mécanique. Pendant la lecture, le lecteur met en place une série d'opérations : d'abord la *perception* visuelle qui mène au repérage d'indices, puis la *sélection* d'un ensemble des connaissances pour, enfin, *choisir* des éléments inscrits à l'intérieur de cet ensemble.

Lire c'est un processus de prélèvement d'indices, qui implique des connaissances préalables qui mènent à l'emploi des grammaires. L'activité de lecture dépend moins de ce qu'il y a dans le texte que de ce qu'il y a dans la tête du lecteur. À différence, de ce que l'on croit, l'œil humain ne suit pas les lignes du texte d'une manière continue. Selon Denis Lehmann la vue se déplace d'une manière irrégulière,

29 Cité par Séoud (1997) 78.

tantôt en sautant certains mots, tantôt en faisant des retours. Parfois la vue ne respecte même pas les lignes verticales et horizontales, en cherchant du sens. Lorsqu'on lit, on ne se limite pas à voir signe par signe, de manière à en saisir le sens à l'intérieur de l'enchaînement sémantique, au contraire, on a besoin de voir tous les signes d'un message pour avoir une meilleure impression de ce qu'il cherche à dire.

L'anticipation c'est un autre élément qui joue un rôle prépondérant dans l'activité de lecture, d'une certaine manière le lecteur est en avance sur le contenu du texte. Lorsqu'on est en train de lire on imagine déjà ce qui va suivre. Il y a, toujours, cette faculté de prévoir la continuation d'un récit. S. Moirand parle de lecture intégrale pour s'adresser à un type de lecture qui sans aboutir au déchiffrement des signes, suit l'ordre établi dans le texte. Mais, en suivant cette linéarité le lecteur adopte un regard global afin d'atteindre un panorama général du contenu. La vitesse que la lecture peut avoir dépend de nombreux facteurs, par exemple : le type de texte, la capacité du lecteur pour enlever des indices, ses possibilités d'anticipation et d'imagination à mesure qu'il avance en lisant.

Dans cette optique, la compréhension du sens que le texte offre, implique une *reconstruction* qui se fait grâce aux saisies d'unités sémantiques lors de la perception globale ainsi que des pistes mémorisées préalablement, souvent de façon inconsciente, et qui servent d'appui pour continuer à dégager ce qui suit. De là, l'importance d'une concentration de la part du lecteur, ainsi que d'éviter tout risque d'interférences, hors texte, qui puissent détourner son attention, en empêchant ainsi, une captation adéquate du message, car d'une bonne compréhension se tenant dès le début dépendra sa correcte interprétation, ce que vraiment l'auteur a voulu dire, puis la conclusion.

Lehmann soutient que la lecture, étant donné son caractère non linéaire, fonctionne plutôt comme stratégie que comme activité. Le lecteur ne cherche pas à *absorber* les éléments de la manière dont ils lui sont proposés par le texte, au contraire le lecteur réalise un repérage grâce auquel il s'approprie du sens. À mesure qu'un individu lit, celui-ci

formule une série d'hypothèses leur facilitant, tantôt la lecture tantôt leur faisant reconnaître leurs fausses idées, que même leur caractère de fausseté contribuent fort à consolider, modifier, compléter ou rejeter les antérieures et à formuler une hypothèse finale.

De cette manière, la compréhension d'un texte, comme le signale Moirand ne surgit pas d'une simple suite ordonnée de lectures, faites sur chaque phrase isolée, comme arrive, souvent, en langue étrangère, lorsqu'on comprend des phrases d'un texte d'une manière isolée, sans arriver à en tirer une interprétation globale.

Lehmann signale, d'autre part, que si la lecture, en tant que stratégie, est possible c'est parce qu'il existe une *expérience de lecture* de la part du lecteur. Celle-ci se consolide grâce à ses connaissances du monde, ainsi qu'à ses habitudes de lecture qu'il possède en langue maternelle. Cette condition est très importante du fait qu'elle favorise la reconstitution de bonnes hypothèses de lecture, lors de la simple perception des signes.

L'interculturel lors de l'activité de lecture

*Ce qui pour le lecteur natif va de soi, est, pour le lecteur en langue étrangère, un point d'arrivée.*³⁰

Tout texte, n'importe quelle soit sa valeur réelle, ne peut être jamais la réalité exacte, elle n'est qu'une représentation de celle-ci. La lecture n'effectuerait sur lui qu'*un regard sur un autre regard*. La lecture d'un texte constitue *un croisement de regards*, donc elle est une construction plurielle, un échange entre des sujets qui ne se connaissent pas et qui ignorent quelle est leur vision du monde, mais qui parviendra à être connue à mesure que le lecteur s'engage dans la lecture : « La recherche d'une voix littéraire et d'une voix narrative passe par le détour de *l'Autre*. [...] En partant à la découverte de

30 V. V. Chuong, « Procédés anaphoriques et lecture en FLE », *Le français dans le monde* 327, 3 (2003) : 29-30.

l'autre, on est amené à se découvrir Soi-même en tant que cet *Autre* nous enrichit et nous confère une part de notre propre identité...»³¹.

La littérature offre, alors, à travers le processus d'investissement que réalise le lecteur, un important espace pour la rencontre de l'*Autre*. La diversité d'avis que l'on peut en extraire favorise la confrontation et l'interprétation des comportements différents, mêmes opposés qui mènent l'apprenant à reconnaître le statut d'autres systèmes culturels en les situant au même niveau que les siens. La lecture littéraire ne peut pas constituer uniquement une simple activité mesurant la capacité du lecteur à comprendre un écrit quelconque selon son niveau de langue. Il s'agit, plutôt, de montrer sa composante culturelle même si celle-ci ne se réalise qu'à travers des mots. L'activité de lecture ne doit non plus être le but ultime à atteindre chez les apprenants, au contraire, celle-ci peut constituer le début d'une étape de construction créative menant l'apprenant à la rédaction des textes littéraires.

La pratique d'une production scripturale : les rapports lecture-écriture

La lecture des textes littéraires peut favoriser l'écriture créatrice et réciproquement l'écriture pourra permettre une meilleure compréhension et l'analyse du contenu des textes. Les activités d'écriture créative conduisent l'apprenant à visualiser le texte non pas comme un produit fini mais comme quelque chose en train de se faire. De cette manière la participation effective de l'apprenant dans l'activité de lecture sera renforcée car il sera lui-même lecteur de son propre texte. Cette stratégie désacralise le texte littéraire, donc l'apprenant-écrivain va prendre conscience que l'écriture est un travail qui n'est pas réservé seulement à un auteur renommé.

31 Cité par Gohard-Radenkovic, « Pourquoi l'analyse de l'altérité et des identités dans les littératures en français ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, juillet 2004, 187.

Conclusion

La place primordiale accordée à la connaissance de soi-même et à tout ce qui compose son héritage culturel dans l'ouverture envers l'altérité, principes essentiels de la pédagogie interculturelle, trouvent dans la lecture du texte littéraire en langue étrangère une sorte de carrefour dans lequel convergent des visions diverses de la réalité. De ce fait, la lecture comme code d'accès au contenu des textes littéraires favorise progressivement l'acquisition de la compétence interculturelle, à partir du moment où elle permet une relativisation de la culture maternelle ou culture de départ par la confrontation avec la culture étrangère puis le retour à la sienne après avoir lu, étudié et compris celle de l'autre. L'essence même de l'œuvre littéraire, se trouve dans une sorte d'alliance voire de soudage qui s'établit entre l'écrivain et tous ses possibles lecteurs, placés ceux-ci de part et d'autre de la réalité. L'écrivain, lorsqu'il crée, il effectue une transformation du réel d'après les paramètres de son caléidoscope culturel. Le rattachement du lecteur à la mosaïque de critères qui constitue le contenu littéraire et le plaisir esthétique qu'il peut en tirer découlent de sa capacité à déchiffrer cette représentation de l'univers.

On peut conclure alors, que lire en langue étrangère constitue un processus engageant le lecteur dans une sorte de jeu où il doit se balancer sans cesse entre deux cultures et entre deux systèmes de références distincts, et se tenir debout tout en confrontant deux espaces différents, se disputant dans une oscillation constante entre identité et altérité.

Formación de nuevos docentes y educación continua para docentes en servicio: su aporte a la justicia social¹

(Teacher Training and In-Service Teacher
Development: Its Contribution
to Social Justice)

*Luis Guillermo Barrantes Montero*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se ofrece una experiencia pedagógica para docentes en formación o en servicio, en función de la promoción de la justicia social en las nuevas generaciones de educandos. Se muestra cómo mediante un proceso de formación para alcanzar una transición paradigmática y de la cosmovisión en los docentes, es posible rescatar la vocación-función emancipadora de la educación frente a los intentos de cautivarla en beneficio de las fuerzas hegemónicas, económicas y políticas que subyugan en la actualidad al ser humano.

ABSTRACT

This paper presents a pedagogical experience for both undergraduate and in-service teachers, as a way of promoting social justice in new generations of learners. It is shown that, by means of a training process intended to achieve a paradigmatic transition of instructors' worldview, it is possible to rescue the emancipatory vocation-function of education. This contrasts with the attempts of hegemonic, economic and political forces currently alienating human beings.

1 Recibido: 17 de julio de 2014; aceptado: 12 de junio de 2015.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: luisba66@yahoo.es

Palabras clave: pedagogía emancipatoria, formación docente, justicia social

Keywords: emancipatory pedagogy, teacher training, social justice

La educación, como práctica de libertad, es un acto de Conocimiento, una aproximación crítica de la realidad.

Pablo Freire

Introducción

Las páginas siguientes tratan el tema de la formación y capacitación de docentes de inglés como lengua extranjera (ILE), en el contexto latinoamericano. Debe tenerse en consideración la diferencia entre ILE e inglés como segunda lengua (ISE)³ ya que el ambiente sociocultural varía de manera significativa en sendos casos. En las naciones de América Latina, donde el inglés se estudia como lengua extranjera, puede decirse que las clases mantienen cierta homogeneidad cultural y étnica, en términos relativos, al menos si se las compara con las aquellas escuelas y colegios multiculturales, dentro de una misma nación⁴ en las que el inglés se aprende como segunda lengua.

No obstante, la relevancia del tema de la justicia social es constante en todos los países de nuestro continente. La segregación, la marginalidad y la rampante brecha entre quienes ostentan el poder adquisitivo y los que están cada vez más desprovistos, lejos de disminuir, de hecho se ha ido ensanchando en proporción directa con la implantación de las políticas neoliberales impuestas, originadas con la globalización. Mota apunta a este hecho: «La dicotomía globalización-pobreza se centra en el hecho de que es crecientemente evidente que el paradigma neoliberal no ha cumplido con las expectativas ofrecidas

3 N. Halasa y M. Al-Manaseer, «The Use of First Language in Second Language Learning», *College Student Journal* 46, 1 (2012): 71-81.

4 Noah Borrero, «Preparing New Teachers for Urban Teaching: Creating a Community Dedicated to Social Justice», *Multicultural Perspectives* XI, 4 (2009): 221-226.

por quienes lo promueven, y que está generando tremendas iniquidades tanto en los países ricos como en aquellos en desarrollo»⁵.

La falta de acceso a las oportunidades comienza para los jóvenes muy temprano, debido a las múltiples carencias de los sistemas de educación pública, al que asiste la inmensa mayoría; mientras que, para otros, la abundancia de recursos —entre los que sobresale el contar con educación privada en primaria y secundaria— los aleja de los primeros de modo sistemático. Además, el afán expansionista y neocolonialista de las corporaciones transnacionales crea nuevas relaciones de dependencia, haciendo que varíen desde los hábitos alimenticios hasta en el manejo de las finanzas personales y familiares, lo cual ha generado que un amplio sector de la población sufra «problemas de solvencia y pérdida de bienestar»⁶ por el uso inadecuado de las tarjetas de crédito. El ser humano, siempre insatisfecho con lo que posee, acepta de muy buen grado la propaganda que le persuade de que, consumiendo más, será más feliz. De manera paradójica, «el problema del deseo infinito es que no se encuentra satisfacción... La felicidad es una meta imposible»⁷. Aún así, muchos procuran obtener capacidad de compra a toda costa, lo que hace crecer tanto la delincuencia común como la corrupción en las altas esferas de toma de decisiones.

Hasta aquí, se ha intentado poner en discusión lo que se quiere decir cuando se habla de que vivimos en un mundo de no-justicia social. Esta situación, aunque lo parezca, no es irreversible. Sin embargo, en vez revertirse mediante políticas asistencialistas y prácticas cosméticas y superficiales, solo será posible mediante un proceso de emancipación de todo lo que subyuga al ser humano y a la naturaleza entera, en términos ecológicos. Ante este panorama, la esperanza está puesta en la educación; si bien, deba vérsela como una meta a mediano o largo plazo. Lo cierto es que, la única manera de hacerla realidad

5 Laura Mota, «Globalización y pobreza: Dicotomía del desarrollo en América Latina y México», *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología* XI, 2 (2012): 189-204 (202).

6 Sara Castellanos y Daniel Garrido, «Tenencia y uso de tarjetas de crédito en México», *Trimestre Económico* 305 (2010): 69-103 (87).

7 Alba Carosio, «El consumo en la encrucijada ética», *Utopía y Praxis*, XIII, 41 (2008): 13-45 (27).

es formando y capacitando a los docentes para que sean agentes de cambio. Ellos deben comenzar por entender la educación tanto desde el contexto local como del global.

En América Latina, existe la ventaja de que los docentes suelen no estar distantes de la realidad sociocultural de sus alumnos; comparten, más o menos, las mismas presiones sociales y económicas y sus aspiraciones están similarmente limitadas. La tarea de prepararlos para que ejerzan su labor profesional de manera emancipadora empieza por presentarles un cambio de paradigmas a fin de que descubran, en el objeto formal de la educación, vista como ciencia, una sensibilidad que les lleve a sospechar de los datos mismos de la ciencia (en términos del modernismo positivista y tecnócrata), es decir, que les enseñe a contextualizar esos datos y sus implicaciones. Para ello es importante recurrir a la pedagogía crítica, la cual, según Simon, citado por McArthur, «...no es la prescripción de un conjunto de prácticas sino un término útil que puede aglutinar a personas que comparten algunos ideales sociales y educativos, que pueden aprender juntos, afinar su visión y apoyar mutuamente sus esfuerzos como educadores»⁸.

Lo que aquí planteamos surge de las experiencias acumuladas en el curso «Procesos Interactivos», de la Maestría en Segundas Lenguas y Culturas, de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Los participantes del curso se preparan, fundamentalmente, para ejercer la docencia en diferentes ámbitos. Se ha descubierto que más que nuevos métodos y estrategias de enseñanza, los docentes deben desarrollar habilidades para hacer que sus lecciones resulten relevantes para la población que reciben en sus aulas. Esto requiere de un proceso de transformación epistemológica de los docentes que implica una gradualidad.

8 Jan McArthur, «Achieving Social Justice Through Higher Education», *Teaching in Higher Education* XV, 5 (2010): 493-504 (494); traducción del autor.

Etapas del proceso de transformación epistemológica de los docentes

En la experiencia del curso, se plantea como objetivo que los participantes incorporen en su filosofía profesional un talante promotor de la justicia social mediante el cultivo de una concepción epistemológica de la disciplina docente acorde con ese talante. Ello involucra, sin duda, una sistemática labor de transformación de los conceptos y valoraciones de lo que comporta ser educador. Si bien, «las ideas no pueden decirte qué hacer, tampoco se puede lograr mucho sin ellas»⁹.

A continuación se presentan las etapas de ese proceso y que tienen lugar a lo largo del curso. El objetivo es mostrar cómo la adquisición de un estado de conciencia¹⁰ en los docentes que les permita desarrollar el pensamiento crítico reclama mucho más que solo recibir información y dejarse persuadir por el rumbo que les marca el facilitador. Es necesario, más bien, que se involucren, desde su propia realidad, en la aspiración de un mundo que urge de ser transformado y que, desde ahí, conciban su profesión docente como un elemento propositivo.

Primera etapa. Observación de características comunes en la sociedad de hoy, que la hacen distinta de la de algunos lustros atrás

En esta etapa, los participantes deben enumerar y analizar conductas y actitudes comunes en la gente de hoy, incluso entre ellos mismos. Este espacio supone al menos tres semanas de trabajo para poder observar detenidamente aquello que, a menudo, pasa inadvertido. Al cabo de ese tiempo, se comparten las ideas y se presenta una lista de características que suelen desembocar o confluir en denominadores comunes, por ejemplo, que la sociedad de hoy tiende a ser cada vez más individualista, narcisista y hedonista.

Con el influjo de los medios de comunicación, donde se le da preeminencia a la imagen, por encima del contenido, se entra en una atmósfera

9 McArthur, 501.

10 Para una comprensión más amplia del concepto de concientización, véase Pablo Freire, *Concientización* (Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas, 1971).

de irracionalidad y de avidez de consumo. Puesto en palabras de Carosio, «...la visión consumista instrumentaliza las cosas y las personas. Los vínculos humanos se vuelven disolventes. Todo es contingente y superficial. La realidad gira en torno al individuo. El sujeto de la cultura del consumo construye un entorno referido a sus deseos, es una vida vuelta hacia sí misma, que tiene dificultades para el reconocimiento del otro, no vale el reconocimiento del otro sino el logro del propio placer/goce»¹¹.

Siempre hay debates con respecto al tanto y al cuanto estas aseveraciones puedan ser generalizables. Por ejemplo, en localidades de recursos económicos escasos y bajos niveles de escolaridad, parecería que ese no fuera el caso; sin embargo, de hecho, también lo es: la propaganda comercial permea esos estratos de igual forma y, la ilusión por llegar a poseer objetos, lleva a las personas, sobre todo a los jóvenes, a invertir el dinero que logran obtener en la adquisición de objetos y servicios que están de moda, aunque desentonen con el resto de su realidad económica, lo que Maffesoli llama el «mejorismo»¹². A niveles extremos, la frustración por no poder obtenerlos incentiva el recurso a la criminalidad y al refugio en las drogas.

Segunda etapa. Realizar un balance de lo que la sociedad ha ganado y ha perdido en términos de humanización¹³ y de armonía con el entorno en ese mismo período

Esta etapa supone período de investigación y reflexión; y puede extenderse hasta por un mes. Una vez organizada la información, los participantes comparten sus ideas, estando, entre las más comunes, las que se destacan en el cuadro 1.

11 Carosio, 25.

12 Michel Maffesoli, «Postmodernidad. Las criptas de la vida», *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología* XV, 1/2 (2006): 391-402 (398).

13 Debe entenderse aquí «humanización» en términos de inclusividad, solidaridad. Para una crítica al concepto desde la perspectiva postmoderna, ver Emil Stan et al., «Postmodernism and the Educational Ideal Issue», *Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series* 62, 2 (2010): 10-16 (15).

Cuadro 1. Lo que ha ganado y lo que ha perdido la sociedad en términos de humanización en los últimos quince años

Lo que ha <i>ganado</i>	Lo que ha <i>perdido</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso a la información, conectividad y presencia en «aldea global». 2. Visibilización de condiciones humanas que antes permanecían ocultas (preferencias sexuales, etc.). 3. Desmitificación de conceptos en torno al placer, a la reproducción y al género. 4. Superación de conflictos armados y mejoramiento en la esperanza y calidad de vida. 5. Diversificación de empleos y oportunidades para la mujer. 6. Desmitificación religiosa y laicidad en la toma de decisiones privadas y públicas. 7. Resistencia a una moral heterónoma. 8. Acceso a los sistemas de salud y a la escolaridad. 9. Renuncia a los castigos corporales de los padres a sus hijos y mayor negociación del sentido de las normas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solidaridad y sentido de relacionalidad a nivel familiar y social (Sustitución de la complementariedad por competitividad)¹⁴. 2. La dimensión espiritual (Su no compensación ha provocado un vacío existencial y una aceptación de ideales efímeros)¹⁵. 3. Sustento de la ética y la moralidad (la resistencia a la moral heterónoma no ha sido compensada por una contraparte autónoma; las personas no están preparadas para ello; se han creado nuevas mitificaciones). 4. Visión de lo que es necesario y de lo que es solo un deseo (se da una compulsividad en todas las tendencias de consumo). 5. Tolerancia a la frustración (el facilitamiento de las condiciones de vida no prepara a las personas para el sacrificio y la abnegación). 6. Conquistas sociales (las nuevas condiciones laborales impuestas por las compañías multinacionales fuerzan la desaparición de beneficios y la especulación con la mano de obra). 7. Seguridad alimentaria (dependencia de las transnacionales tanto en la oferta de productos como en las fuentes de empleo). 8. Armonía con la naturaleza (la depredación de los recursos naturales y el maltrato a los seres vivos no humanos están hipotecando seriamente el futuro de la humanidad misma). 9. El ideal (se ha vuelto un concepto obsoleto. Se ignora el pasado y el futuro; solo cuenta el presente)¹⁶.

14 Carosio, 24.

15 Alonso González, «Ir más allá del descontento de la postmodernidad», *Xipe Totek* XVIV, 2 (2010): 128-143 (131).

16 Stan y otros, 15.

Tercera etapa. Identificar las posibles causas o influencias que han originado los efectos positivos y negativos antes detallados

La información de que disponen los participantes les permite reconocer que tanto los aspectos positivos como los negativos se acentúan en unos países más que en otros. Las causas son divergentes. En cuanto a lo primero, Costa Rica destaca como una nación con un importante índice de desarrollo humano¹⁷, gracias a la supresión del gasto militar y consecuente inversión social en los últimos sesenta años; mientras que en la mayoría de las otras naciones latinoamericanas el proceso se ha dado a la inversa¹⁸.

A lo largo de esta etapa, de tres semanas, los participantes investigan distintas fuentes y discuten entre sí para hallar pistas de las situaciones a las que atribuir los aspectos enumerados. Por lo general, en la base de los temas positivos se encuentra, primordialmente, una liberación de condiciones alienantes que ha tenido lugar, ante todo, mediante la educación y el acceso a la información. A su vez, la raíz de los puntos desfavorables suele coincidir en que la sociedad parece haberse lanzado a un ambiente de caos y desconcierto. La mentalidad religiosa tradicional, que en buena medida ha sido fuente de alienación, no se ha sustituido por otra que plantee nuevos ideales, que conciba la vida como proyecto y que ubique al ser humano como ser-en-el-mundo. El modo de producción y consumo del capitalismo neoliberal encuentra en esta confusión el terreno fértil para exacerbar las ansiedades y pretender satisfacerlas con nuevos productos.

Cuarta etapa. Crisis, indignación y protesta en contra de las fuerzas que impiden la emancipación del ser humano y de su entorno

Los participantes del curso suelen atravesar una crisis, al constatar que si bien esta puede ser su realidad, no es posible abstraerse de ella.

17 Ver PNUD, Indicadores internacionales sobre desarrollo humano (2011); recuperado el 8 de julio de 2014 de: <<http://hdrstats.undp.org/es/paises/perfiles/CRI.html>>.

18 Robinson Salazar, «Centroamérica: democracia, militarismo y conflictos sociales en el siglo XXI», *Utopía y Praxis Latinoamericana* XV, 49 (2010): 111-113 (111).

Aquí la cohorte tiende a fragmentarse en dos posturas: la de quienes encuentran cierta lógica en esta descripción y consideran que está en la naturaleza del hombre el ser ambicioso, competidor y concupiscente; y, por otro lado, la de quienes sienten indignación y protestan por el desfiguramiento de la imagen del hombre y de la sociedad en armonía con el entorno que habíamos recibido de las culturas ancestrales. Para estos, toda forma de vida nace con una tendencia de expandirse y crecer, no hacia la autodestrucción. El ser humano, con raciocinio y capacidad volitiva, está facultado para prever las consecuencias de sus actos. No obstante, si bien puede llegar a alienarse por sus propias decisiones, en muchas otras circunstancias, es víctima del avasallamiento al que le confinan diversas estructuras de poder.

Al respecto, se tiende a lograr un nuevo consenso entre los participantes. Es entonces cuando el facilitador suscita la discusión acerca de la identificación de tales estructuras. El momento más sensible aparece cuando se cuestiona al educador como instrumento difusor de alienaciones. Ningún docente en preparación, ni mucho menos en servicio, desea sentirse conscientemente utilizado para alienar. Esta etapa rara vez concluye en una atmósfera de tranquilidad.

Quinta etapa. Evaluar los esfuerzos realizados tradicionalmente en materia de educación para transformar esa historia, así como sus resultados. Planteamiento de propuestas alternativas y factibilidad de sus metas

A partir de ella es posible estimular a los participantes en el proceso para que expresen en qué medida los descubrimientos, reflexiones y toma de conciencia que han adquirido en el decurso de esas cinco etapas, les han ayudado a transformar su *Weltanschauung*, o visión del mundo. Este acto de compartir es crucial para el éxito de la experiencia de aprendizaje, pues revelará la disposición que tengan los docentes para permear su vida profesional de decisiones que concuerden con su cosmovisión renovada y renovadora.

Se profundiza en la maduración de criterios personales en pro de la justicia social, aún en medio de la más recia institucionalidad. Se destina entonces, un período de cuatro semanas para que los participantes evalúen la historia de los métodos pedagógicos tradicionalmente empleados en su contexto local y cuáles han sido sus resultados, en términos de emancipación de las personas y de las comunidades.

En contraste, se les pide que propongan formas alternativas para que, utilizando el mismo marco de referencia que nos impone la institucionalidad, se pueda llegar a incidir positivamente en la formación de ciudadanos con una visión del mundo más armoniosa que la de hoy.

¿Cómo llevar a la práctica la nueva *Weltanschauung* en el ejercicio docente cotidiano?

Más que un mero conjunto de técnicas o de apoyos instruccionales, lo que se espera que los docentes estén adquiriendo es una nueva manera de pensar, una *Weltanschauung* o visión del mundo¹⁹ diferente.

Ahora se pretende que utilicen los recursos didácticos que tengan a disposición, e incluso las manifestaciones socioculturales de sus propios alumnos, para diseñar planes de lección tendientes, cada uno, a proporcionar una vivencia emancipadora. Es decir, con base en la realidad local de sus estudiantes, diseñarán actividades de clase y proyectos de curso que tiendan a la tolerancia mutua, a la participación y a la igualdad. Por ejemplo, una determinada página del libro de texto que se esté usando es susceptible a ser desarrollada acrítica y mecánicamente —como en las clases dirigidas por profesores no capacitados para trabajar en torno a objetivos vitales—; o bien, de manera que se la confronte con la realidad local y las necesidades concretas de estos estudiantes.

El cuadro 2 muestra cómo se desarrolla un plan de lección en un curso de inglés como lengua extranjera en el que se integran: a) *el*

19 M. Tărcăoanu, «Teaching and Learning Idioms in English. Theoretical and Practical Considerations», *Scientific Journal of Humanistic Studies* IV, 7 (2012): 220-228 (220).

insumo del libro de texto, b) el contenido programático fijado institucionalmente y c) la sensibilidad personal que aporta el docente que está comprometido e identificado con la esencia de la educación como mediación liberadora. Los dos primeros objetivos de la lección corresponden al punto a); el tercero corresponde al b); y el cuarto, al c). A su vez, cada actividad corresponde a la consecución de sendos objetivos.

Debe notarse que, en el caso de este plan de lección, el componente de pensamiento crítico es el espacio que el docente reclama para ir más allá del libro y para poner en práctica su enfoque epistemológico transformado. Esto no debería entrar en conflicto con la institucionalidad, pues, un objetivo con referencia al pensamiento crítico que esté bien redactado y con actividades que guarden proporción con el plan de lección en su totalidad, debería ser bien visto por los coordinadores de docentes y, en general, las autoridades.

Cuadro 2. Plan de lección

I. Contexto de la clase

Curso: Inglés para recreación turística V

Modalidad: curso de 17 semanas

Nivel: intermedio (ACTFL)

Número de estudiantes: 16

Perfil de los estudiantes: jóvenes de entre 20 y 24 años, que se preparan para laborar en una zona turística rural de Costa Rica

Libro de texto: Walker, Robin y Harding, Keith. *Tourism 2* (Oxford: Oxford University Press, 2006)

Unidad: 6: Rural Tourism

Número de lecciones: 4

Lección de hoy: 1 de 4 (Lección dedicada a la promoción del pensamiento crítico)

Páginas del texto: 44 y 45

Tiempo: 150 minutos

Fecha:

II. Objetivos

1. Interactuar con respecto al tema del turismo rural mediante el uso del lenguaje apropiado
2. Definir el concepto de turismo rural
3. Identificar las posibilidades de empleo, así como las limitaciones a este, que conlleva el turismo rural, en general.
4. Referir experiencias personales en torno al turismo rural mediante el uso de vocabulario específico
5. Proponer alternativas a la actividad turística existente en una zona rural.

III. Actividades

Actividad 1

Planteamiento del tema según el libro de texto.

Tiempo: 40 minutos.

Actividad 2

Análisis del tema desde la propia experiencia.

Tiempo: 30 minutos

Actividad 3

De la dependencia a la complementariedad

Tiempo: 30 minutos

Actividad 4

Propuesta de alternativas de sustentabilidad de la economía de la comunidad

Tiempo: 50 minutos

Actividad 1 Planteamiento del tema según el libro de texto. Tiempo: 40 minutos.	Actividad 2 Análisis del tema desde la propia experiencia. Tiempo: 30 minutos	Actividad 3 De la dependencia a la complementariedad Tiempo: 30 minutos	Actividad 4 Propuesta de alternativas de sustentabilidad de la economía de la comunidad Tiempo: 50 minutos
En parejas: Los estudiantes desarrollan las actividades <i>Take off, Listening e It's my job</i> (p.44-45). La clase pone en común, oralmente, los resultados de los distintos ejercicios. El docente toma nota de particularidades del uso del lenguaje sobre las que se debe profundizar. El docente anota en la pizarra los puntos débiles en el uso del lenguaje y suscita las debidas correcciones.	En tríos: Los estudiantes comparten sus experiencias personales con respecto al turismo rural y evalúan las consecuencias de este en el campo económico, social, cultural y ambiental. Toman nota de sus conclusiones. Los distintos grupos ponen en común sus aportes. El docente anota en la pizarra los puntos débiles en el uso del lenguaje y suscita las debidas correcciones.	En parejas: Los estudiantes discuten las formas en que una comunidad puede prepararse para la diversificación de actividades, que evite la dependencia y promueva la complementariedad de las mismas. Los distintos grupos ponen en común sus aportes. El docente anota en la pizarra los puntos débiles en el uso del lenguaje y suscita las debidas correcciones.	En tríos: Los estudiantes plantean una serie de opciones mediante las que la comunidad puede evolucionar desde una total dependencia de una determinada actividad hacia la diversificación de iniciativas cultural y ambientalmente sustentables, mientras se aprovecha la riqueza que produce el turismo actual. Cada trío hará una presentación oral. Cada estudiante escribirá un ensayo acerca del tema.

IV. Trabajo extraclase

Cada estudiante escribirá un ensayo de aproximadamente 900 palabras en el que plasme su propio punto de vista con respecto al tema. Al evaluar esta asignación, el docente pondrá cuidado en calificar tanto el uso del lenguaje como la sustancialidad de las ideas de los estudiantes.

V. Reflexión acerca de la acción

En el desarrollo de estas actividades se muestra cómo los estudiantes son expuestos a una manera de pensar que les permite la armonía entre el cumplimiento de sus responsabilidades y la visualización de alternativas a los riesgos de dependencia. Este es un proceso muy incipiente pero, a la vez, abre un vasto campo para la pedagogía en el siglo presente.

Reconceptualización del concepto de la *justicia social* desde la perspectiva emancipatoria: ¿es posible plantearse nuevos ideales en la educación?

Por cuanto seguimos de cerca la sensibilidad postmoderna de las sociedades occidentales a casi tres lustros de iniciado el siglo XXI, conviene resaltar que en esa visión del mundo, la justicia solo es posible como consecuencia lógica y necesaria de la libertad del ser humano²⁰. Esa libertad debe ser tanto en el plano individual como en el social. Se reconoce que la libertad, dentro de las contingencias que la vida nos impone, siempre es una aspiración, un ideal. Pero una característica de las sociedades postmodernas es, precisamente, la carencia de ideales. Stan y otros se refieren a la siguiente reflexión expresada a raíz de una encuesta practicada a cien estudiantes universitarios en la Universidad de Gas de Petróleo de Ploiesti:

Para la mayoría de los entrevistados, las preocupaciones con respecto a sus carreras se limitan a un cierto número de años; el futuro, se ignora. Bajo tales circunstancias, su interés se centra en el presente. Al no haber pasado ni futuro, solo queda el momento presente. Así el «feliz medio», como forma de ideal bien-mitigado, puede parecer imposible, pero no lo es. La medida, como modo de vida, limita los excesos e impone un paradigma que unifica todas las dimensiones de la vida del individuo. De ahí emerge una vida vivida de acuerdo con una idea, es decir, con un ideal²¹.

La tarea del educador requiere imbuirse en esa cosmovisión emancipadora que haga de sí mismo e irradie en sus educandos el ejercicio continuo y tenaz de abrazar ese paradigma unificador, a diferencia del paradigma heterónimo y alienante que hemos heredado de tantas generaciones: Se es consciente de ser dueño de sí mismo y de vivir en una continua dialéctica de opciones sin nunca saber a

20 Guerrero, 37.

21 Stan y otros, 15.

ciencia cierta cuál de ellas era la mejor. Tal consciencia de libertad, regida por la medida, como dice el autor, lleva al individuo a aceptar que la libertad inexorablemente impone límites, ante todo por la contingencia del propio ser-humano y por la presencia de los otros.

En la actual etapa de consumo, exacerbado por los medios de comunicación, la atmósfera hedonista en que se desenvuelve la sociedad confronta la inmediatez de la imagen y sus atractivos con la reflexividad y la perennidad que representa la educación²². Esta instancia, sin embargo, tiene potencial para suscitar en las nuevas generaciones un sentido de intuición y discernimiento de las dimensiones reales del actuar humano. Ese discernimiento se presenta como camino para atisbar lo que construye la vida de sí y de los demás. De ahí es que puede, algún día, asomarse el anhelo que conocemos como justicia.

Conclusiones

Se ha mostrado la experiencia pedagógica en un curso de postgrado para docentes en formación con la finalidad de suscitar el interés por la profundización en el tema de la puesta al día de la cosmovisión del docente en diálogo con la realidad vital que manifiestan las generaciones estudiantiles del siglo XXI. Mediante una diferenciación de los conceptos inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera en el entorno latinoamericano, se ha planteado el problema de la aproximación epistemológica que debe asumir el docente en ejercicio para hacer de su profesión una tarea eficaz. Se infiere de la presentación que la eficacia no estriba en los resultados cuantificables al estilo tecnócrata que rige las actuales relaciones de producción, sino más bien en el sentido de comprender al ser humano en su realidad para suscitar en él el interés por la comprensión de sí mismo y de los propósitos de sus acciones.

22 Stan y otros, 13.

Mediante el criterio se atisba una luz en el ejercicio pedagógico para alcanzar la justicia social. Se dejó claro que dicha justicia llegará a hacerse realidad como resultado de la lucha permanente y tenaz por tender al ideal de la libertad humana. Los contrincantes en esa lucha, como se expresó, son, por una parte la estrategia mercantilista de suplantar el contenido por la imagen y volver atractivo, deseable y hasta necesario lo que podría ser accesorio, prescindible y hasta nocivo; por otra parte, la educación, como significante de las dimensiones reales de la libertad humana en continua tensión entre la mismidad y la otredad. En futuras investigaciones, deberá tratarse cómo focalizar la formación de los docentes en cuanto al binomio libertad-justicia en el trabajo con poblaciones estudiantiles de edades y contextos específicos.

¿Cómo establecer un puente entre la teoría de adquisición de segundas lenguas y la justicia social?¹

(Bridging the Gap between Second Language Acquisition Theory and Social Justice)

*Luis Guillermo Barrantes Montero*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se resalta la posición estratégica de la teoría de adquisición de segundas lenguas como puerta de entrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente, del idioma inglés. Aspecto esencial es que la enseñanza de lenguas, basada en el paradigma positivista, que impulsa el movimiento de la globalización de los mercados mundiales que rige las actuales relaciones de producción en el mundo occidentalizado, no es capaz de contribuir a la justicia social. Como alternativa, se propone un enfoque nuevo y emancipatorio, al estilo de las teorías socioculturales de adquisición de segundas lenguas como una guía para ese fin.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the strategic position of Second Language Acquisition Theory (SLAT) as a starting point for the teaching-learning process, especially of English language. The main concept is that language teaching, based on the positivistic, globalization-oriented paradigm that currently rules production relations of Western World, is intrinsically

1 Recibido: 17 de julio de 2014; aceptado: 12 de junio de 2015.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: luisba66@yahoo.es

incapable of contributing to social justice. Instead, a new emancipatory focus and guidance to achieve that end is proposed, based on Socio-Cultural Second Language Acquisition Theory.

Palabras clave: Educación, justicia social, adquisición de segundas lenguas, lingüística aplicada

Keywords: Education, Social Justice, Second Language Acquisition, Applied Linguistics

Introducción

El clamor por la justicia social tiene, ya en el segundo decenio del siglo XXI, tanta o más vigencia que en las centurias anteriores. La Lingüística Aplicada y la enseñanza de idiomas pueden desempeñar un papel importante como respuesta a ese clamor. Ya es sabido que el ofrecer las recetas tradicionales de métodos y técnicas mejorados, pero sin voluntad de incidir en el *estatus quo* de las alienaciones y marginaciones sociales, no representa ninguna diferencia. Las teorías socioculturales de Vygotsky y sus contrapartes actuales en cuanto al aprendizaje de lenguas y el clamor por un giro epistemológico en el abordaje de la disciplina, ayudarán a dilucidar la manera en que las competencias en el manejo de una segunda lengua —o una lengua extranjera— pueden ser empleadas para el bien propio y el de la colectividad.

Como base para la realización de ese análisis, se destaca el papel fundamental de la teoría de adquisición de segundas lenguas (TASL), no tanto desde la perspectiva del cómo o del cuándo se da la adquisición de la segunda lengua —como lo hacen las teorías empiristas y racionalistas³— sino, más bien, desde las razones y los propósitos para aprenderla. Para ello se presenta el enfoque ecológico de la enseñanza de lenguas, según lo propone Ian Tudor⁴ que lo concibe como un proyecto de desarrollo integral de la persona y de su comunidad.

3 Alice Omaggio, *Teaching Language in Context*, 3a. ed. (Boston: Thomson Heinle, 2001) 55.

4 Ian Tudor, *The Dynamics of the Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

Además, se comparan las perspectivas modernista-positivista y la postmoderna. El resultado que se intenta lograr es la articulación de un principio inspirador, tanto para docentes como para estudiantes de idiomas, en pro de condiciones de convivencia social y laboral de mayor equidad y tolerancia. En otras palabras, promover la práctica de la educación como mediación, es decir, «educación para...»⁵

Los docentes de idiomas, sobre todo del inglés, con los que se cuenta en las naciones latinoamericanas, se han formado bajo la influencia de autores clásicos cuyas escuelas de pensamiento pertenecen a contextos de países desarrollados. Tales ideas inspiran también los libros de texto que las editoriales de esos mismos países se encargan de difundir entre los nuestros. Incluso los mismos congresos y otros eventos internacionales para docentes, procuran poner al corriente a los profesores de los países periféricos en cuanto a las últimas tendencias, novedades y tecnologías que año con año van produciéndose en los países de vanguardia, cuyas universidades y centros de investigación pueden destinar importantes fondos para financiar nuevos proyectos.

Ese acto de compartir experiencias académicas y materiales didácticos es, a todas luces, conveniente y necesario para la población de los países en desarrollo. No obstante, los docentes y los desarrolladores de currículo y autoridades políticas deben tener presente la no menos imperiosa necesidad de tamizar el contenido, la presentación y los significados que se nos transmiten mediante esas instancias. Es solo desde la vivencia local y contextualizada que pueden cribarse los mensajes que se reciben, a fin de tomar decisiones acertadas de lo que se puede aprovechar y lo que debe descartarse. Ese es el cometido de la *perspectiva ecológica de la educación*.

Una vez rescatado ese concepto, será posible establecer puentes de consenso acerca de lo que es *justo* para la persona, para su entorno y para la colectividad nacional, regional y mundial.

5 Mario Méndez, «Aportes de la filosofía intercultural en la tarea educativa», en *Primer encuentro Iberoamericano de teologías de la liberación e interculturalidad*, comp. J. Pimentel (San José: Editorial Sevilla, 2010) 137.

¿Por qué la enseñanza de lenguas con enfoque epistemológico positivista y tecnócrata no puede contribuir a la justicia social? ¿Existe alguna alternativa?

Durante los últimos decenios se ha promovido el aprendizaje de lenguas extranjeras en las naciones latinoamericanas mediante la promesa de mejores condiciones de vida para quienes lo alcanzan. Sin embargo, innumerables investigaciones han cuestionado semejantes estrategias por ser, en parte, verosímiles pero —en buena parte también— ilusorias, las cuales conforman el caballo de batalla de las multinacionales del libro y de organizaciones como el British Council y sus múltiples aliados en estamentos gubernamentales de los distintos países. Para ilustrar esta situación, baste mencionar dos ejemplos, uno de Colombia y otro de Costa Rica.

Con respecto al primero, Guerrero afirma: «Uno de los discursos prevalentes en la difusión del inglés es que este permite un acceso sin límites a las maravillas del mundo moderno como las ciencias, la tecnología, el dinero, el poder, la comunicación internacional, el entendimiento intercultural y el entretenimiento, entre otros (Crystal, 2000; Nunan, 2001). Esta es solo una cara de la moneda, pues no todos disfrutan de esos beneficios de hablar inglés y tampoco todos tienen posibilidades de aprenderlo. Aun así, el discurso que presenta solo los beneficios de aprender inglés se ha distribuido y sigue circulando gracias a aquellos que detentan el poder (Foucault, 2005)»⁶.

De igual modo, la misma autora denuncia el hecho de que el Plan Nacional de Bilingüismo que promueve el gobierno colombiano, con total apoyo del British Council, muestra a la comunidad de hablantes de inglés como «...una entidad etérea o “imaginaria”, que disfruta de la prosperidad, mientras se oculta que, además de dominar ese idioma se debe contar con un “plus social y capital económico”. Por ello, la población en desventaja con respecto a estos

6 Carmen Helena Guerrero, «Is English the Key to Access the Wonders of the Modern World? A Critical Discourse Analysis», *Signo y pensamiento* 29, 57 (2010): 294-313 (295).

otros requisitos, seguirá en desventaja y el inglés seguirá siendo para ellos “el oro de los tontos”»⁷

En el ejemplo costarricense, se destaca que el Plan Nacional de Inglés, lanzado por la Presidencia de la República para el período 2008-2017, planteaba el siguiente objetivo: «Dotar a la población nacional con las competencias lingüísticas en el idioma inglés, que le permita un mayor desarrollo personal y profesional, aumentando sus posibilidades de acceso a empleos de mayor remuneración»⁸.

Pese a los ingentes esfuerzos de inversión en la enseñanza del inglés en las escuelas y colegios públicos, las oportunidades reales de empleos bien remunerados requieren de mucho más que adquirir un cierto conocimiento de ese idioma. Según sea el estrato social y la zona geográfica en la que se encuentren las personas, el dominio del inglés no les acercará a los beneficios que se publicitan. El XVIII Informe del estado de la nación (2012) revela que el país crece, sin duda, pero en proporciones muy desemejantes, «...manteniéndose niveles de incidencia de la pobreza total y extrema similares a los observados en los últimos 17 años... En parte este resultado se vio afectado por la alta desigualdad en la distribución del ingreso»⁹. Ese resultado es evidente, si se tiene en cuenta que la población que asiste a la educación pública recibe una preparación en el idioma inglés que se limita a unas cuantas horas de clase por semana, lo que no da para más que repetir los mismos rudimentos durante todos los años de escolaridad; mientras que los estudiantes de educación privada en primaria y secundaria sí reciben instrucción de calidad y sí aprenden el idioma. Ellos tienen asegurados los puntajes de admisión más altos en las universidades públicas, las de mayor prestigio. En otras palabras, la brecha social se comienza a gestar desde el nivel preescolar. Unos

7 Guerrero, 298.

8 Presidencia de la República, *Costa Rica Multilingüe*, (2009) 3; <http://www.aliarse.org/documentos/Congreso_II/Marta%20Blanco.pdf>, recuperado el 15 de julio de 2014.

9 Estado de la Nación, Costa Rica, *Décimo octavo informe del Estado de la Nación. Informe final* (2012) 42; <<http://www.estadonacion.or.cr/index.php/prensa/carpetas/costa-rica/informe-xviii>>; recuperado el 15 de julio de 2014.

para ser marginados social y económicamente, otros, tendrán en la indolencia, el apartamiento en las ciudades privadas y en el individualismo, el precio a pagar por su ventaja material. En una sociedad de raigambre injusta, nadie está exento de sus consecuencias.

¿Hay alguna alternativa? Sí la hay. Pero ello requiere de un cambio de paradigmas, un proceso de conversión epistemológica y una adecuada formación de formadores docentes. Comencemos por deconstruir el principio y fundamento de la TASL que presupone que todos los aprendientes se encuentran en igualdad de condiciones y que la carga ideológica de la cultura hegemónica de la lengua a ser aprendida no debe ser un tema inquietante. Esa teoría suele ser compartida por muchos diseñadores de políticas educativas y, por supuesto, por comerciantes de recursos educativos. También le guiñan el ojo los académicos que se limitan a elucubrar acerca del *cómo* o el *cuándo* se aprende la segunda lengua. Nuestra deconstrucción sacude la base epistemológica de la TASL inquiriendo, más bien, el *para qué* se aprende.

Evaluación de los paradigmas epistemológicos positivista-modernista y del postmoderno en cuanto a la enseñanza de idiomas

Lo que se intente definir como el *propósito* para aprender una segunda lengua dependerá de la perspectiva con que se le mire. A continuación se presentan dos formas diferentes de enfocar ese *para qué*.

El propósito de la enseñanza de idiomas según la perspectiva modernista-positivista

Según la sensibilidad positivista del capitalismo globalizador, el objetivo de aprender una segunda lengua radica en la adquisición de un *plus* que, aunado a algún tipo de especialización tecnológica, les permita a los jóvenes aprovechar las oportunidades laborales que ofrece el mercado laboral de hoy. Un estudio de la APEC (*Asia Pacific Economic Cooperation/Cooperación Económica del Pacífico de Asia*) en 2004, citado por Oppenheimer, dice al respecto: «La enseñanza

del inglés por sí sola no explicaba el avance económico de los países asiáticos, pero era un elemento más de la fórmula que les había permitido insertarse en la economía global, crecer aceleradamente y reducir la pobreza»¹⁰.

En razón del éxito de las potencias económicas emergentes, los inversionistas extranjeros exigen a las naciones en desarrollo la capacitación de más y más personal bilingüe que pueda ocupar los puestos requeridos para sus operaciones. Según Bermúdez, citado por Arce «...el cuello de botella que tenemos como país es en cuanto a personal que hable inglés. Costa Rica seguirá siendo atractiva (como destino de inversiones) en la medida en que continuemos fomentando más y mejores planes de inglés»¹¹. En Costa Rica, el Plan Nacional de Inglés tiene como meta, para 2017, lograr que «50 % de los egresados de secundaria alcancen el nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Vivas; el otro 50% se distribuirá entre los niveles B1 y C1»¹². Esa meta de dominio del inglés es condición para la generación de nuevos empleos y de atractivos salarios para jóvenes cada vez más ávidos de poder adquisitivo. De acuerdo con esta perspectiva, no se conoce otra receta para alcanzar el desarrollo y para ir, paulatina y espontáneamente, disminuyendo las brechas sociales.

La *justicia social* no es un objetivo *per se*. Se trata de ofrecer oportunidades de mejoramiento de la condición económica individual de cada quien y esperar que, eventualmente, el bienestar alcance a todos, en alguna medida. Desde la visión clásica del capitalismo, opina

10 Andrés Oppenheimer, *Cuentos chinos. El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2006) 328.

11 Sergio Arce A., «Inglés reta atracción de nuevas inversiones» *La Nación*, Economía, 27 de enero de 2011; <<http://www.nacion.com/2011-01-27/Economia/NotasSecundarias/Economia2663843.aspx>>; recuperado el 10 de julio 2014.

12 Estado de la Educación, «Extensión y dominio efectivo del inglés como segunda lengua en el sistema educativo costarricense: Situación actual, problemas y desafíos», *Tercer Informe del Estado de la Educación, Informe final* (San José, Costa Rica: CONARE, 2010) 6; <http://www.estadonacion.or.cr/images/stories/informes/educacion_003/docs/ponencias/Barahona_2010_Dominio_Ingles.pdf>; recuperado el 9 de julio de 2014.

Friedman, citado por Macleod, que tal expectativa debería tenerse como algo perfectamente normal:

El interés propio no es un egoísmo miope. Es cualquier cosa que les traiga cuenta a los participantes, lo que estimen y las metas que persigan: el afán del científico por trascender las fronteras de su disciplina, el empeño del misionero por convertir infieles a la fe verdadera, el ánimo del filántropo de proporcionar confort a los necesitados... Todos ellos buscan sus intereses, según los conciben, y los juzgan de acuerdo con sus valores¹³.

Así, la publicidad desempeña un papel fundamental como impulsora del consumo, pues, como lo afirma Bravo, «cada vez que se consumen determinados productos, el individuo cree estar realizando el mito publicitario»¹⁴.

Las autoridades gubernamentales llegadas al poder mediante la financiación, en alguna medida, de promotores de esta visión del desarrollo, se hacen rodear de equipos de trabajo que promueven la misma “lógica” en las diversas esferas de la vida institucional y, particularmente, en las políticas educativas. En Costa Rica, el Plan Nacional de Inglés (2007) registra lo siguiente:

En 2006, la Coalición Costarricense de Iniciativas de Desarrollo (CINDE), realizó un estudio para el sector de manufactura en el que se retrataba la diferencia entre el nivel existente y el nivel requerido con respecto al dominio del inglés para los distintos grupos ocupacionales en el país. Citamos los aspectos que se plantean en el estudio:

- La necesidad del empresariado nacional e internacional por contar con recurso humano calificado y con un dominio del idioma inglés, no es cubierta al 100%.

13 Alistair M. Macleod, «Invisible Hand Arguments: Milton Friedman and Adam Smith», *Journal of Scottish Philosophy* V, 2 (2007): 103-117 (110).

14 Susana Bravo, «Medios de comunicación, publicidad y consumismo», *Revista Semestral de Humanidades y Educación* II, 5-6, 2008) 108.

- Se presentan inequidades al interior de ciertos perfiles laborales, en los que hay una clara ventaja de niveles gerenciales, generalmente provenientes de los marcos de la educación privada.
- Los niveles administrativos muestran brechas amplias en todas las dimensiones, entre lo real y lo óptimo. Pareciera que junto con los perfiles técnicos, son los que más necesidades de capacitación y formación manifiestan y hacia los que deben ir perfilados los programas existentes en la materia¹⁵.

Las limitaciones que señala el documento con relación al dominio del idioma inglés entre los costarricenses conllevan claramente la carencia de un plan de formación profesional de la población a largo plazo y dentro de un proyecto país, en el que se integre la enseñanza del inglés como un elemento más en la estrategia educativa por lograr equidad social. En política educativa solo se procede en consonancia con las oportunidades inmediatas que el mercado y sus demandas van ofreciendo de tanto en tanto. Esa profesionalización de la fuerza laboral debería moverse en torno a ventajas comparativas estables y arraigadas en la realidad de cada región y de cada sector social. Es la única forma de que las oportunidades que brinda la educación no se conviertan en quimeras ni en fuentes de distanciamiento entre los sectores poblacionales.

A finales del siglo xx, naciones del tercer mundo renunciaron a los sistemas de producción que les garantizaban seguridad alimentaria, para aventurarse en otros que les volvían dependientes de los vaivenes del mercado. Los países exportadores de materias primas descuidaron las necesidades de desarrollo integral de su población, por lo que hoy se debaten entre desgastantes luchas políticas internas y ofertas populistas que les impiden crecer. Otros, como Costa Rica, carentes de tales recursos en niveles importantes, han descubierto nichos de mercado en el área de servicios. Sin embargo, al igual que

15 Estado de la Educación, 35.

en los primeros, sus políticas de desarrollo han sido poco eficaces en términos de inclusión y equidad social, debido a su visión cortoplacista.

En este contexto, los libros para la enseñanza de idiomas que se distribuyen en estos países suelen mostrar los logros alcanzados por las naciones donde son producidos y que enarbolan la bandera del progreso. El componente motivacional para involucrar a los alumnos en el aprendizaje se refuerza con el deseo individual de alcanzar esos mismos estándares, ya sea mediante la colocación en empresas transnacionales en su propio país, o, mejor aun, yéndose a buscar fortuna en las naciones líderes. El aprendizaje de idiomas, en estas circunstancias, forma parte de una recia competencia entre individuos y no de un plan colectivo de nación; de ahí su imposibilidad radical de empatarse con el concepto de justicia social.

Por su parte, los docentes de idioma, curiosamente, a menudo víctimas de contratos laborales desventajosos y de remuneraciones que les impiden aspirar a condiciones de vida estables, durante sus años de estudio son, sin embargo, «enseñados» a pensar en términos de la cultura de la lengua meta. Se preparan para ser difusores de un ideal que quizás nunca estará al alcance de ellos mismos, pero que deben promover entre sus alumnos, ya que su educación no les proveyó forma de visualizar modos alternativos de pensar.

Las generaciones de docentes, formadas, al parecer, sin rigor epistemológico, desarrollan escasa criticidad ante las estructuras que, de hecho, mantienen a grandes sectores de la población excluidos, de antemano, de participar en los beneficios de la integración al mundo globalizado.

En suma, la mentalidad modernista-positivista, con su fe incondicional en el poder de la ciencia y la técnica para solucionar los desafíos humanos, permea la enseñanza de idiomas con los mismos presupuestos. El resultado: una confusión de ámbitos entre la mismidad y la otredad tanto del que enseña como del que aprende; tal confusión seduce al *yo* a trocarse en el *otro* y, con ello, a perder su identidad. Ninguna sociedad así puede pretender ser *justa*.

El propósito de la educación y, particularmente, de la enseñanza de lenguas desde una perspectiva postmoderna¹⁶

Conviene dar una pincelada al fenómeno postmoderno. Guerrero lo presenta así:

La postmodernidad representa una condición social con entidad propia y simboliza una nueva época, distinta a la conocida como modernidad. La condición postmoderna proclama el pluralismo, la diferencia, la heterogeneidad de perspectivas, la casuística y las pequeñas historias ignoradas por la modernidad.

La crítica postmoderna ha puesto de manifiesto las falsas certezas modernas, haciéndonos posiblemente más sabios, aunque desprovistos de alternativas. Con los procesos de modernización y postmodernización, se ha dado la posibilidad real de volvernos sobre nosotros mismos, situándonos críticamente entre nuestras necesidades y nuestros derechos. Emerge así una nueva mirada social en torno a la radical importancia de los fenómenos de subjetivación, de construcción del sujeto¹⁷.

Esa condición social es susceptible a un sinnúmero de críticas, sobre todo por parte de quienes, acostumbrados a la seguridad del método científico y a la comodidad que brinda la tecnología, le temen a la incertidumbre y a la contingencia. Sin embargo, no se le puede negar el mérito de poner al descubierto el anhelo de emancipación, de recuperación del yo como sujeto del ser humano del siglo XXI. En ese sentido, la educación desempeña un papel fundamental.

Según Guerrero, «...se hace cada vez más preciso combatir, dentro de los propios sistemas educativos, los poderes económicos y mediáticos, que tratan de someterlo todo a su imperio, subordinándolos a las superiores metas de defender a los seres humanos de la

16 Incluso, según Enrique Dussel (2010), se debe preferir el término *trans-modernidad* al de *post-modernidad*, porque «éste es todavía una crítica parcial Europea-estadounidense a la modernidad»; ver referencia.

17 Antonio Bernal Guerrero, «The Postmodern Condition and an Outline for a New Emancipatory Pedagogy: A Different Way of Thinking for the 21st Century», *Revista de Estudios Sociales* 42 (2012) 23-39 (27).

degradación ambiental, natural y social, de las múltiples tentaciones de discordia y ruptura entre etnias, géneros, edades o nacionalidades, que terminan concibiendo las identidades en términos de violencia»¹⁸.

La postmodernidad invita a un giro epistemológico según el cual se puede concebir la educación —y dentro de ella el aprendizaje de lenguas— como una «mediación no neutral basada en interrelaciones»¹⁹. Conviene explicitar los términos de la referencia anterior:

Mediación

Afirmar que el fenómeno educativo es una mediación significa que no es un fin en sí mismo, sino que responde a cierto propósito. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua se pueden distinguir, al menos, dos propósitos: el de la sociedad que enseña a su población la lengua de otra y el de la sociedad que promueve la enseñanza de su lengua entre otras sociedades. Se impone, entonces, una comparación de sendos propósitos con los criterios de emancipación y de reivindicación del sujeto para ir acercándonos a la idea de justicia.

No neutral

En la perspectiva positivista se da por sentado que la educación es la difusión del conocimiento, el cual suele tenerse por probado y válido. Por ello, en la planificación educativa se emplean comúnmente verbos como *orientar, promover, guiar, propiciar, favorecer, organizar...*²⁰.

Desde el ángulo postmoderno, sin embargo, la educación siempre implica una toma de postura, una elección, una parcialidad²¹. Por ello tanto docentes como estudiantes deberían ser educados, antes que en los contenidos, en la criticidad. La educación auténtica debería ser aquella que le permita al que aprende interpretar los mensajes

18 Guerrero, 36.

19 Méndez, 133.

20 Méndez, 135.

21 Méndez, 135.

explícitos e implícitos en los distintos significantes que se le proponen. Cada signifiante reviste diversos significados según el momento y el contexto en que se presenten. Lamentablemente, este tipo de educación parece no ser plausible, puesto que los intereses de quienes la financian se encuentran en franco conflicto con ella.

El propósito de aprender una segunda lengua, no debe ser, sin más, correr irreflexivamente para alcanzar el «tren del progreso y de las oportunidades». Antes bien, para quien aprende debe ser un ejercicio simultáneo de interpretar los mensajes de control o de emancipación que le proponen, con respecto al propio proyecto personal y comunitario de vida, a la vez que adquiere dominio del sistema de signos, registros y formas de la lengua meta.

Basada en interrelaciones

Para que exista educación ha de haber interrelación de personas. Aprender una segunda lengua, en cuanto acto educativo, comporta también la interrelacionalidad de dos culturas, cada cual con su propia historia, su contexto, sus valores y anti-valores²². El objetivo no debe ser eclipsar, subestimar ni condicionar la lengua y las manifestaciones culturales propias, sino, por el contrario, enriquecerlos. En fin, el aprendizaje de segundas lenguas debe promoverse como una competencia que forme parte del crecimiento y desarrollo integral de la persona. Dicho de otro modo, es estudiar para *ser* más.

Al evaluar el *para qué* de adquirir una segunda lengua o una lengua extranjera se reafirma la idea de que el paradigma tradicional positivista no es congruente con la aspiración de justicia social a la que apunta este trabajo. La visión postmoderna nos da nuevas luces, pero ahora corresponderá definir el modo en que esto es posible.

22 Méndez, 136.

El potencial estratégico de la teorías socioculturales de adquisición de segundas lenguas (TSCASL) en pro de la justicia social

Conviene una redefinición de *justicia social*, a fin de analizar el modo en que la enseñanza de idiomas puede contribuir con ella. Muchos pueblos latinoamericanos han realizado grandes intentos por alcanzar la justicia social y la distribución de la riqueza mediante procesos revolucionarios. Sus resultados, a la postre, han sido nefastos, al provocar la fuga de capitales, la reticencia a la inversión local y la escasa generación de empleos, el ensanchamiento de la brecha entre ricos y pobres y la necesidad de estos últimos a tener que emigrar de sus países.

De esas experiencias se ha aprendido que la justicia social no es algo que se pueda establecer por vía de decretos ni de imposiciones. Es más bien el resultado de un proceso emancipatorio en el que, en principio, las personas dejan de ser masa y reivindican su “agencialidad”²³, mediante la comprensión y construcción del yo.

Ese proceso emancipatorio tiene como base la reinención del sentido común. Según De Sousa Santos, eso significa convertir el conocimiento conservador, mistificado y mistificador de la ciencia en un conocimiento obvio y obviamente útil: A ello subyace una visión del mundo inspirada por la creatividad y responsabilidad individual y debe ser realizada por cada grupo humano en su contexto determinado. Ese nuevo sentido común inspira una nueva ética, basada en la solidaridad; una nueva política, basada en la participación y una nueva estética, basada en el reencantamiento de las prácticas sociales que nos lleven del colonialismo a la solidaridad²⁴. Esta es la nueva cara de la justicia social, desde la perspectiva postmoderna, para el siglo XXI.

Para alcanzar la justicia social desde esta visión se requiere de una transformación urgente de la educación. Guerrero la expone así:

23 Guerrero, 36.

24 Boaventura De Sousa Santos, *Crítica de la razón indolente* (Bilbao: Desclée de Brower, 2003) 121-130.

«La realidad que atribuimos al mundo o, todavía mejor, a los mundos que habitamos, es una realidad construida. En ese proceso de construcción, la educación adquiere una gigantesca relevancia. Las instituciones educativas presentan un enorme protagonismo en ese proceso constructivo, puesto que toda construcción de significado se produce en un contexto sociocultural determinado»²⁵.

La enseñanza de lenguas es un bastión fundamental; su importancia estratégica por el contacto con las diversas culturas y el constante reto de confrontar la mismidad y la otredad obliga a esta disciplina a revisar su objeto formal y a ahondar en el pensamiento crítico, para contribuir con ese propósito emancipador.

La TSCAL nos brinda claridad acerca del modo en que esta contribución es posible. Se prefiere esta teoría en vez de las empiristas y racionalistas por ser más cercana al proceso de transformación y emancipación en pro de la justicia social. Veamos: A diferencia de la teoría de Krashen $i+1$, según la cual el insumo de conocimiento (*input*) viene de fuera del aprendiente y el énfasis está en la comprensibilidad de ese insumo, gracias a las estructuras de lenguaje que van justo más allá del nivel de desarrollo actual del aprendiente, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, es una ubicación metafórica en la que el aprendiente co-construye el conocimiento en colaboración con su interlocutor²⁶.

También se podría mencionar por qué se prefiere la TSCAL a otras como la de Piaget y la interaccionista. Según Lightbown y Spada, Piaget miraba el lenguaje como un sistema de símbolos que podía usarse para expresar los conocimientos adquiridos mediante la interacción con el mundo físico. Para Vygotsky, el pensamiento era, esencialmente, lenguaje internalizado y el lenguaje emerge de la interacción cultural²⁷. Es decir que, en la teoría piagetiana, el conocimiento

25 Guerrero, 36.

26 Patsy Lightbown y Nina Spada, *How Languages Are Learned*, 3a. ed. (Oxford: Oxford University Press, 2006) 47.

27 Lightbown, 46.

proveniente del mundo físico es un dato, incluso el que nos es dado mediante la educación; la TSCAL, de nuevo, propone al aprendiente como sujeto activo, interprete de significados.

Una tercera teoría comparable con la TSCAL es la interaccionista. Lo que ambas tienen en común es el papel que tiene el interlocutor como ayuda para que el aprendiente entienda el *input* y, a su vez, sea entendido. Sin embargo, el énfasis aquí está puesto en los procesos cognitivos individuales en la mente del aprendiente. Mientras que, en la teoría de Bygotsky, las conversaciones son importantes por sí mismas, pues el aprendizaje ocurre mediante la interacción social. La actividad social de mediación es lo que permite que el conocimiento sea internalizado²⁸.

Según se presentó, al exponer la perspectiva postmoderna, la realidad y el conocimiento no son entidades fijas, preexistentes que el sujeto aprehende de manera pasiva, sino que son constructos en los que el sujeto juega un papel activo y les da significado según el sentido común atinente a su contexto vital. De ese modo, la clase de inglés o de otra segunda lengua o lengua extranjera, puede ser el espacio ideal para que docente y alumnos co-construyan el conocimiento de las implicaciones que tiene el acercarse a la cultura de la lengua meta y, con sentido crítico, valoren lo que de ella es deseable asumir y aquello a lo que más bien conviene resistirse.

Esa es la visión de la justicia social que planteamos en estas páginas. Según De Sousa Santos, eso se alcanza mediante «un conocimiento prudente para una vida decente»²⁹.

El enfoque ecológico de la educación y su aporte a la justicia cultural y social

En abono de este giro epistemológico al que se propone que tienda la enseñanza de lenguas en el presente siglo, conviene hacer

28 Lightbown, 47.

29 De Sousa Santos, 121.

referencia a la perspectiva ecológica referida a ese campo. El enfoque *ecológico* valora tanto la idiosincrasia de los países y de las comunidades locales como el entorno donde se desarrolla la experiencia de aprendizaje. Así mismo, se procura una identificación con las metas y necesidades de los que aprenden. Al respecto, Tudor afirma lo siguiente: «Una clase no es un simple ejemplar de cierta idealización pedagógica: es algo vivo y dinámico... En consecuencia, entender la realidad de la enseñanza implica explorar el significado que esta tiene para los estudiantes, para los profesores y para todos aquellos que influyen de algún modo en lo que ocurre en el aula»³⁰.

A partir de ello, se busca en la cultura meta lo que responda y se adecue a esos requerimientos. La lengua meta se aprende, entonces, con una finalidad y con sentido crítico. En palabras de Tudor, como un «elemento entre otros —esencial, sin duda— pero no más que eso»³¹. Tudor insiste, además, en que la enseñanza-aprendizaje es un proceso esencialmente dinámico entre la metodología y el contexto local, por lo que, en la toma de decisiones, es el contexto local, y no algo fuera de él, lo que debe servir como guía. No es el aprendiente y su cultura quienes deben adaptarse a la lengua que se estudia, sino que, desde la «cultura de aprendizaje»³² se deben definir los objetivos para acercarse a la lengua meta y a su cultura. Méndez le llama a esto *justicia cultural*³³, la cual es condición *sine que non* para la justicia social.

Conclusiones

Por un lado, debido a la evidente contradicción entre pretender que exista justicia social y contemporizar con las estructuras que la impiden y, más bien, sostienen el *estatus quo*, la TSCAL se presenta como una alternativa importante para que los nuevos docentes y

30 Tudor, 9; traducción libre del autor. Las siguientes citas de fuentes en inglés han sido traducidas de la misma manera.

31 Tudor, 9.

32 Tudor, 158.

33 Méndez, 136.

estudiantes adquieran conciencia del poder del discurso y sus múltiples significados, tanto para la liberación como para la alienación. Por otro, el enfoque de la enseñanza de lenguas, inspirado por la crítica postmoderna, advierte sobre los peligros de considerar como única y universal una perspectiva local: la de los países hegemónicos. Ello demanda que los nuevos docentes de lenguas comprendan lo siguiente: Primero, que las expectativas de oportunidades relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua deben verse en su dimensión real; segundo, que el pensamiento crítico es una de la principales metas de la TSCAL, mucho más allá de la —quizás hasta cierto punto estéril— discusión de cómo se aprenden los idiomas; tercero, debe considerarse TSCAL como la habilidad de equilibrar la mismidad y la otredad a medida que tiene lugar el proceso de adquisición.

Es imperativo un cambio de paradigmas a las nuevas generaciones de docentes y, mediante ellos, a los estudiantes de lenguas. Por ello, es indispensable hacer hincapié en las razones para aprender otro idioma y a lo que implica el asomarse a una cultura hegemónica que se nos presenta como paradigma y que, sutilmente, nos mueve a aceptar sus pautas de comportamiento como puerta de entrada a una inevitable relación de dependencia.

Ante ello, los tradicionales clamores por una justicia social que pretende maquillar la realidad mediante un mejoramiento relativo de las condiciones de quienes están en desventaja, con tal que el sistema injusto permanezca inmutable, deben dar paso a una esperanza distinta: la posibilidad del disfrute real de la vida gracias a la emancipación de cualquier categoría mental que nos aliene, sin importar nuestra condición socioeconómica. Queda pendiente la profundización en el modo en que se puede entrenar a los docentes de idioma para que descubran el potencial de esa disciplina en la praxis liberadora. Como se dijo antes en esta disertación: ese parece ser el nuevo rostro de la justicia.

NORMAS EDITORIALES

Normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria

Disposiciones generales

1. LETRAS admite estudios de alto valor académico sobre lingüística, literatura, enseñanza de segundas lenguas, semiótica, traducción y materiales de importancia documental para las disciplinas que competen a la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
2. Los artículos deben ser estrictamente originales, inéditos y no estar presentados ni aprobados para su publicación en otro lugar. El autor, además de ser enteramente responsable de los contenidos, deberá respetar y atenerse al rigor y a la ética propios de la actividad académica nacional e internacional.
3. En todos los casos, en los artículos se deberán respetar las normas internacionales de propiedad intelectual en las citas y reproducciones de materiales.
4. La dirección y los comités editoriales son los responsables de la selección, revisión y evaluación de los artículos, y procurarán que cada número guarde coherencia y uniformidad en sus contenidos particulares, aunque no será criterio fundamental para la publicación o selección del material. Cuando se considere oportuno, se publicarán números especiales o secciones sobre algún asunto particular de interés académico. La validación de los artículos se lleva a cabo por medio del proceso de revisión por pares ciegos (ver norma 20).

5. Los aspectos estilísticos referidos a la tipografía y otras normas de impresión, así como otros aspectos gráficos, quedan a cargo de la dirección de LETRAS.

Sobre la presentación de artículos

6. Para presentar el artículo es requisito indispensable utilizar la plantilla en formato de Microsoft Word® que para tal propósito se encuentra a disposición de los autores en la página electrónica de la revista.
7. Todo autor debe enviar, junto con el artículo, la carta de originalidad y entrega única (también disponible en la página electrónica de la revista), con su firma (en formato PDF). No se recibirán artículos que no vengan acompañados de la carta en cuestión. En el caso de artículos de dos autores o más, los autores deberán aportar, de manera conjunta, la carta de originalidad y entrega única con todas las firmas respectivas.
8. Los artículos deben tener una extensión de 10 a 18 folios (tamaño carta: 21,5 cm. x 28 cm.) (es decir, entre 4500 y 9000 palabras). Si está escrito por dos autores o más, se admite una extensión máxima de 25 folios (12.500 palabras). Deberán enviarse en formato digital a la dirección de correo electrónico de la revista (revistaletras@una.cr).
9. El artículo puede estar escrito en español, en inglés o en francés, y su redacción será la definitiva y el título debe venir traducido al inglés (o al español, si fue originalmente escrito en inglés o francés). Debe estar precedido por un resumen en español, de un máximo de 100 palabras, y su versión a otro idioma moderno de uso internacional (preferiblemente el inglés); además, se deben agregar las palabras clave (*keywords*) en ambos idiomas para facilitar la indización del artículo y búsquedas en línea.
10. Las transliteraciones de alfabetos no latinos se atenderán al uso apropiado y a la normativa establecida internacionalmente.

Sobre los elementos gráficos

11. Los cuadros, gráficos, imágenes, ejemplos, tablas o ilustraciones que se incluyan en el artículo deberán figurar en blanco y negro (o en tonos de grises). No podrán exceder en ningún caso los 11 cm. de anchura ni los 14,5 cm. de altura, y el autor debe garantizar la calidad y nitidez. No se aceptarán cuadros, gráficos, imágenes, ejemplos, tablas o ilustraciones que superen las medidas estipuladas, que vengan a color o que resulten difusos, ilegibles o con una resolución deficiente.
12. En atención a los derechos de autor nacionales e internacionales, en caso de que los elementos gráficos no sean propiedad exclusiva del autor del artículo, el autor deberá remitir a la revista la autorización escrita o cesión de derechos de publicación respectivos al momento de enviar el artículo por primera vez.
13. Dentro del texto del artículo debe hacerse previa referencia (a manera de introducción) a todo cuadro, gráfico, imagen, ejemplo, tabla o ilustración que se incluya en el artículo; a su vez, todos estos elementos irán siempre acompañados de una leyenda (ubicada en la cabecera y alineada a la izquierda) que los identifique y que haga referencia a su contenido.

Sobre los títulos y subtítulos

14. Todo título, con excepción del título principal del artículo, debe alinearse a la izquierda. Los títulos de primer nivel deberán ir en negrita y deberá dejarse un espacio adicional antes y después del título que lo separen de los párrafos que le preceden y suceden. Los títulos de segundo nivel irán en negrita y en cursiva, y deberá dejarse un espacio adicional solo antes (nunca después). Los títulos de tercer nivel irán en cursiva únicamente y se dejará un espacio adicional antes. Los títulos irán sin numeración alguna, así sean de primer, segundo o tercer nivel.

15. El título del artículo podrá tener una extensión máxima de siete palabras de contenido, y será en todo caso puntual y conciso. El uso de las mayúsculas en el título deberá atenerse a la normativa internacional de la lengua en que esté escrito el artículo.

Sobre las citas textuales y las referencias bibliográficas

16. Las citas textuales que se colocaran dentro del texto deberán ir entre comillas siempre que no superen las tres líneas. Se utilizarán las comillas españolas o angulares (« ») para los artículos escritos en español y en francés, y las comillas inglesas o altas (“ ”) si el artículo se redacta en inglés. En el caso del francés, hay que dejar un espacio entre el texto y la comilla. Por ejemplo:

Apunta Quesada Soto que «solo a finales del siglo XIX se aprecia ya una preocupación por producir una literatura nacional costarricense».

Quesada Soto souligne que « une préoccupation pour la production d’une littérature nationale au Costa Rica ne surgit que vers la fin du XIX^e s ».

Quesada Soto states that “it was only during the late nineteenth century that a true concern for producing a national literature was perceived.”

17. Las citas que sobrepasen las tres líneas deberán ir en párrafo aparte, sangrado en el lado izquierdo en todas sus líneas, sin comillas y separado del resto del texto por un reglón adicional antes y después.
18. Con el fin de facilitar la lectura del artículo, las referencias bibliográficas no se colocarán al final del artículo, sino en notas

a pie de página cada vez que se incluya una referencia en el cuerpo del texto. La primera vez que se haga referencia a una fuente dentro del texto, deberá incluirse, en nota a pie de página, la referencia bibliográfica completa, siguiendo alguno de los siguientes formatos según corresponda:

Nombre Apellido(s), Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), Nombre Apellido(s) y otros, Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), ed., Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), «Título del artículo o sección», Título del libro (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo», Título de la revista, volumen, número (año): páginas.

Nombre Apellido(s), «Título de la tesis». Tesis. Universidad, año.

Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo o trabajo», Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Para referencias posteriores se incluirá en la nota a pie solamente el apellido del autor y el número de página, separados por coma; por ejemplo: Herrera, 32. Si hay más obras del mismo autor o autores, se indicará incluyendo el año entre paréntesis justo después del apellido del autor y antes de la coma; por ejemplo: Herrera (2006), 32.

19. Además de lo anterior, para cumplir con las normas internacionales del Sistema DOI (*Document Object Identifier*) y poder adjuntar a cada artículo el número de identificación internacional correspondiente, se deberá adjuntar al final del artículo el listado completo de las referencias bibliográficas utilizadas (tal y como se muestra en la plantilla), siguiendo en todos los casos el mismo formato que se utiliza durante el desarrollo del escrito. Debe aclararse que ni las palabras ni las páginas que se dediquen a esta última sección cuentan en ningún caso como parte del total de palabras o páginas delimitadas en el punto 8, sino que son adicionales.

Sobre el proceso de evaluación por pares

20. En atención a los requisitos de los diversos sistemas de indexación, se han establecido las siguientes directrices:
 - a. Todo manuscrito enviado a la revista LETRAS como propuesta de artículo será sometido a un proceso de revisión que involucra tanto los Comités editoriales como a evaluadores especialistas externos.
 - b. En primera instancia, será el Comité editorial ejecutivo el encargado de asegurarse que toda propuesta de artículo se ajuste a las normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria que se han establecido con tal propósito, incluido el envío de la carta de

originalidad y entrega única (requisito indispensable para iniciar el proceso de evaluación). Posteriormente, evaluará la pertinencia temática. Una vez superadas tales etapas, se enviará una carta de recibido al autor de la propuesta de artículo, mediante la cual se le indicará que su artículo será sometido al proceso respectivo de evaluación.

- c. Posteriormente cada propuesta será enviada a especialistas, quienes se encargarán de evaluarlas y de emitir un dictamen según su criterio. Una vez que se cuente con el dictamen respectivo, se notificará al autor del resultado y, cuando corresponda, se le enviará copia del formulario de evaluación con las observaciones de los evaluadores. Estas dos últimas fases del proceso se realizan de manera anónima, esto es, ni los evaluadores conocen la identidad de los autores, ni los autores la de los evaluadores.
- d. Según sea el caso, los autores podrán presentar, dentro de un tiempo prudencial, una versión mejorada de sus manuscritos, elaborada a partir del dictamen de los evaluadores. Si la nueva versión cumple a satisfacción con los requerimientos establecidos, el Comité editorial ejecutivo procederá a aprobar el artículo para su publicación; en ese momento se notificará al autor, mediante carta, de la decisión tomada. De ser necesario, podrían solicitarse al autor nuevos cambios en el manuscrito.

Esta revista se imprimió en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional en 2016, consta de un tiraje de 150 ejemplares, en papel bond y cartulina barnizable.