

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL TERCER CICLO DE LA
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN COSTA RICA:
HISTORIOGRAFÍA Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA
EN LOS MANUALES**

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en
Lingüística para optar al grado y título de Maestría Académica en Lingüística

ILEANA ARIAS CORRALES

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2020

Dedicatoria

Para Darío y Chris

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a Marielos Sánchez, quien, gracias a su experiencia y conocimientos, me orientó en innumerables ocasiones sobre temas referentes a la historia de la enseñanza-aprendizaje del francés en Costa Rica y sobre muchas otras temáticas abordadas en esta investigación.

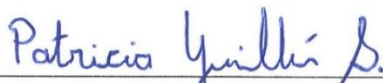
Agradezco la colaboración, apoyo y disposición de mis colegas y amigos Nixa Bonilla, Julio Sánchez y Yadira Vargas, quienes con sus aportes y consejos enriquecieron enormemente este trabajo.

Extiendo el agradecimiento a las señoras Asesoras Nacionales de Francés del Ministerio de Educación Pública, Eugenia Rodríguez y Olga Fatjó, por su disposición a colaborar con este estudio.

Además, quisiera reconocer los valiosos aportes de los dos expertos en lengua francesa, Stéphanie Lebon y Francisco Guevara, a quienes acudí para el análisis de una parte del tercer capítulo.

Finalmente, agradezco a las y los colegas docentes de francés que colaboraron de una u otra manera para que esta investigación pudiera llevarse a cabo.

Esta Tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Lingüística.



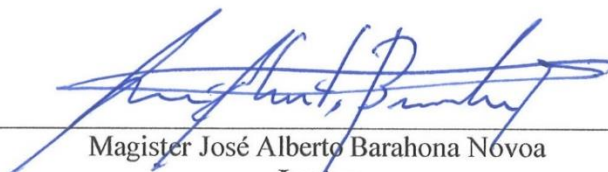
Dra. Ana Patricia Guillén Solano
Representante del Decano Sistema de Estudios de Posgrado



Dr. Carlos Sánchez Avendaño
Profesor Guía



Dr. Francisco Guevara Quiel
Lector



Magister José Alberto Barahona Novoa
Lector



Dr. Adrián Vergara Heidke
Director Programa de Posgrado en Lingüística



Heana Arias Corrales
Sustentante

Tabla de contenidos

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos	ii
Tabla de contenidos	iv
Resumen.....	x
Résumé.....	x
Lista de tablas.....	xi
Lista de figuras.....	xii
Lista de abreviaturas	xiii
Capítulo I.....	1
1. Justificación	1
2. Objetivos	3
2.1 Objetivo general.....	3
2.2 Objetivos específicos	3
3. Estado de la cuestión.....	4
3.1 Estudios sobre variación y enseñanza del FLE.....	4
3.2 Estudios sobre la variación en manuales para la enseñanza del FLE.....	14
3.3 Estudios de corte historiográfico sobre la enseñanza del FLE.....	20
3.4 Síntesis	22
4. Marco teórico	23
4.1 El variacionismo y el concepto de variación.....	23
4.1.1 Los conceptos de variable y de variante.....	25
4.2 La variación diatópica, diastrática y diafásica	28
4.2.1 La variación diatópica	29
4.2.2 La variación diafásica	29
4.2.3 La variación diastrática	31
4.2.4 Críticas y propuestas al modelo tridimensional coseriano	32
4.3 Breve descripción de la lengua francesa desde un punto de vista histórico-variacionista ..	33
4.3.1 Orígenes de la lengua francesa y nacimiento de una lengua nacional	34
4.3.2 El francés fuera de Francia.....	37
4.4 Los conceptos de norma, lengua estándar y lengua de referencia.....	40
4.4.1 El concepto de norma.....	40

4.4.2 El concepto de lengua estándar	42
4.4.3 El concepto de lengua de referencia.....	42
4.5 Descripción del francés en la didáctica de lenguas extranjeras.....	43
4.5.1 El francés general (FG)	44
4.5.2 El francés con objetivos específicos (FOS).....	44
4.5.3 El Francés Lengua Extranjera (FLE)	45
4.5.4 El francés como segunda lengua (FLS).....	45
4.6 Las políticas lingüísticas	46
4.6.1 El concepto de política lingüística	47
4.6.2 Tipos de políticas lingüísticas	48
4.6.3 El concepto de planificación lingüística.....	49
4.6.4 La planificación lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras	51
4.7 La dimensión didáctica del manual.....	52
4.7.1 Definición y características del manual	53
4.7.2 Los tipos de manual	55
4.7.3 Las funciones y dimensiones del manual.....	56
4.7.4 La producción del manual.....	57
4.7.5 Los autores del manual.....	58
4.7.6 Los usuarios del manual.....	59
4.7.7 Sobre los soportes de los manuales	60
5. Metodología	61
5.1 Conformación de la historiografía de la enseñanza del francés	62
5.2 Conformación del macro corpus de manuales y obras didácticas.....	62
5.3 Criterios para la selección de manuales de la cuarta generación	64
5.3.1 Producción para el contexto costarricense	64
5.3.2 Público	64
5.3.3 Tipo de francés presentado.....	65
5.3.4 El corpus de manuales seleccionado	66
5.3.5 El análisis del corpus y su interpretación	67
Capítulo II	70
Historiografía de la enseñanza del francés en Costa Rica a través de los libros de texto, obras didácticas, programas oficiales del MEP y otros documentos	70
2. Introducción	70

2.1 Inicio de las relaciones entre Francia y Costa Rica.....	70
2.2 Influencia de Francia en Costa Rica.....	73
2.2.1 El ámbito educativo.....	73
2.2.2 En los ámbitos de lo literario, filosófico y cultural	74
2.3 Contextualización sobre la enseñanza del FLE.....	76
3. Generaciones de manuales e historiografía de la enseñanza del francés	78
3.1 Primera generación: Manuales con tendencias tradicionales y directas (1890-1960).....	79
3.1.1 Contextualización.....	79
3.1.2 Descripción de los manuales de la primera generación (1890-1960).....	99
3.1.2.1 Elementos de Lengua Francesa (Schönau, 1890).....	99
3.1.2.2 Método de francés (Van Huffel, 1928)	102
3.2. Segunda Generación: Manuales y obras didácticas con tendencias audiovisuales (1961-1980)	104
3.2.1 Contextualización.....	104
3.2.2 Descripción y análisis de los manuales y obras didácticas de la segunda generación	110
3.2.2.1 Exercices structuraux (Antich y Antich, 1970).....	110
3.2.2.2 Français 1 (1973) y Français 2 (1972) (Antich et al.)	112
3.2.2.3 Vocabulario y conjugación para el Bachillerato (Antich, 1973).....	113
3.2.2.4 El Francés en el Bachillerato (Antich, s.f.)	114
3.2.2.5 Français 7, Français 8 y Français 9 (Antich et al., 1978).....	115
3.3 Tercera generación: manuales y obras didácticas comunicativos (1980-2000)	116
3.3.1 Contextualización.....	116
3.3.2 Descripción y análisis de los manuales y obras didácticas de la tercera generación	131
3.3.2.1 Manuales y obras didácticas costarricenses	131
3.3.2.1.1 Florilège de contes (Cascante, 1989)	131
3.3.2.1.2 Ici et là (Vargas y Benavides, 1991)	132
3.3.2.1.3 Gool (Aguilar y González, 1992).....	134
3.3.2.1.4 Le français au fond des yeux (González et al. 1992)	135
3.3.2.1.5 Le Français chez nous (Cascante et al.,1993)	135
3.3.2.1.6 La Fenêtre : Méthode de français (Salas y Quirós,1994).....	137
3.3.2.1.7 Créativité (Quirós y Salas, 1996)	139
3.3.2.1.8 Écho Logique (Aguilar y González, 1996)	139
3.3.2.1.9 Des textes français pour tous (Chacón, 1996).....	140

3.3.2.1.10	Fréquences jeunes 2, édition Costa Rica (Capelle et al., 1997)	140
3.3.2.1.11	Français Bachillerato : Exercices d'entraînement (Bonilla, 1998).....	141
3.3.2.1.12	Au Costa Rica on apprend aussi le français : Cahier d'exercices 1,2,3,4,5 y 6 (MEP, 1999).....	142
3.3.2.1.13	L'araignée 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 (Quirós y Salas, 2000).....	144
3.3.2.2	Manuales franceses usados durante las décadas de los 80 y 90	150
3.4	Cuarta generación: Manuales y obras didácticas con características comunicativas y accionales (2001-2019).....	151
3.4.1	Contextualización.....	151
3.4.2	Descripción de los manuales y obras didácticas de la cuarta generación.....	166
3.4.2.1	Manuales y obras didácticas costarricenses	166
3.4.2.1.1	Cahier de pratiques pour les épreuves nationales (Corrales y Vargas, 2006)	166
3.4.2.1.2	Cahier de pratiques pour les épreuves nationales 11ème année (Núñez y Vargas, 2006).	167
3.4.2.1.3	Français pratiques 7ème, 8ème et 9ème (Santillana, 2006, 2008)	167
3.4.2.1.4	Plus facile 1, 2 y 3 (Núñez y Vargas, 2009).....	173
3.4.2.1.5	Succès 7, 8 y 9 (Hernández et al., 2013)	178
3.4.2.1.6	On y va en français 7, 8 y 9 (2013)	183
3.4.2.1.7	Agir en classe de français 7, 8, 9 Méthode de Français (Porrás y Gamboa, 2013)	187
3.4.2.1.8	Exercices de grammaire et lexique 7, 8 y 9 (2013).....	189
3.4.2.1.9	Le français créatif oral et écrit 7, 8 y 9 (2014)	192
3.4.2.1.10	Coucou ! Livre de l'élève 7, 8 y 9 (Santillana, 2015)	196
3.4.2.1.11	Adomania 1 y 2 (2016, 2017)	198
3.4.2.1.12	Le français interactif 7, 8 (Porrás y Gamboa, 2018)	200
3.4.2.2	Manuales francófonos de la cuarta generación	204
4.	Conclusiones preliminares	204
4.1	Conclusiones sobre las políticas lingüísticas y la enseñanza del francés en Costa Rica... 204	
4.1.1	Francia y sus políticas lingüísticas actuales en relación con Costa Rica	204
4.1.2	Políticas lingüísticas y la planificación lingüística: los programas oficiales del MEP	206
4.1.3	El modelo de Cooper sobre la planificación lingüística y las innovaciones	209
4.1.3.1	¿Quién?	209
4.1.3.2	¿Qué?	210

4.1.3.3 ¿Cuándo?.....	211
4.1.3.4 ¿Dónde?	212
4.1.3.5 ¿Por qué?.....	212
4.1.3.6 ¿Cómo?	212
4.2 Conclusiones preliminares sobre los manuales.....	213
4.2.1 Parámetros de análisis de manuales de Choppin.....	214
4.2.1.1 Estatuto y funciones del manual.....	214
4.2.1.2 El manual como herramienta pedagógica	215
4.2.1.3 La naturaleza del público	215
4.2.1.4 Objetivos	216
4.2.1.5 Los docentes.....	216
Capítulo III.....	218
Análisis de la variación lingüística en el corpus de manuales de la cuarta generación.....	218
3. Introducción	218
4. La variación diatópica, diafásica y diastrática en el corpus de manuales de la cuarta generación	218
4.1 La variación diatópica	218
4.1.1 Gramática.....	220
4.1.2 Léxico.....	221
4.1.3 Fonética.....	221
4.2. La variación diafásica	223
4.2.1 Gramática.....	224
4.2.1.1 La interrogación	224
4.2.1.2 El condicional como atenuador	227
4.2.1.3 El uso del futuro próximo	227
4.2.1.4 El orden de los constituyentes en la oración	228
4.2.1.5 El uso del pronombre “on”.....	228
4.2.1.6 El uso del imperativo en los planos escrito y oral.....	229
4.2.1.7 Omisión de la partícula “ne” en la negación.....	230
4.2.1.8 Estructuras propias de la lengua oral.....	230
4.2.2 Léxico.....	231
4.2.2.1 Saludos y despedidas.....	231

4.2.2.2 Los pronombres de tratamiento.....	233
4.2.2.3 Expresión de la cortesía	235
4.2.2.4 Distinción de contextos comunicativos formales e informales	237
4.2.3 Fonética.....	240
4.3 La variación diastrática	240
4.3.1 Gramática.....	241
4.3.2 Léxico.....	241
4.3.3 Fonética.....	242
5. La variación adquisicional	242
5.1 Gramática.....	242
5.1.1 Uso de pronombres relativos “qui/que”	242
5.1.2 El uso de preposiciones.....	243
5.1.3 La concordancia de género y número	245
5.1.4 Mezcla de conjugaciones	246
5.1.5 Otros casos	247
5.2 Léxico.....	249
5.2.1 Falsos amigos.....	249
5.2.2 Calcos.....	251
5.2.3 Otros casos	254
6. Características del FR según el corpus de manuales de la cuarta generación	255
6.1 La gramática como contenido dominante	256
6.2 La importancia del léxico.....	258
6.3 La pronunciación: grafemas y alfabeto fonético	258
6.4 El predominio de lo escrito	259
6.5 La variación adquisicional	260
6.6 Un francés de ningún lugar	261
6.7 Una gramática homogénea.....	262
6.8 El peso de la cultura francesa.....	265
7. Conclusiones preliminares sobre la variación.....	268
Conclusiones	270
Anexo.....	274
Bibliografía	275

Resumen

En esta investigación de corte sociolingüístico, se elaboró una historiografía conformada por los manuales de francés ubicados desde 1890 hasta el año 2019 y por documentos oficiales que representan las políticas lingüísticas relativas a la enseñanza del francés en Costa Rica y que dan cuenta de su evolución. A partir de esta historiografía, se lograron definir posteriormente cuatro generaciones de manuales con base en las características metodológicas que compartían. Así, la cuarta generación se analizó con el fin de determinar cómo se presenta la variación diatópica, diastrática, diafásica y adquisicional en este corpus de manuales. Se concluyó que la variación diafásica es la más presente en el corpus de manuales y que se presenta a través del estudio del léxico. Asimismo, se estableció una serie de características del Francés de Referencia presente en estos manuales, dentro de las cuales podemos citar la gramática como contenido dominante y que se presenta como un contenido homogéneo, la importancia del léxico, la relación entre la fonética, los grafemas y el alfabeto fonético internacional, el predominio de lo escrito y el peso de la cultura francesa en la lengua francesa que se enseña a través de estos manuales.

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans une approche sociolinguistique. On propose dans un premier temps une historiographie basée sur un corpus de manuels de français publiés entre 1890 et 2019 ainsi que par des documents officiels qui représentent les politiques linguistiques relatives à l'enseignement du français au Costa Rica, tout en témoignant de son évolution. Grâce à cette historiographie, quatre générations de manuels ont été définies à partir des caractéristiques méthodologiques qu'ils partagent entre eux. Ainsi, la quatrième génération a été l'objet de la dernière partie de cette recherche centrée sur l'analyse de la variation de type diatopique, diastratique, diaphasique et acquisitionnelle présentes dans ce corpus de manuels. La variation la plus explorée dans les manuels, c'est la variation diaphasique. Elle est abordée à travers des contenus surtout lexicaux. De même, une série de caractéristiques du Français de Référence a été présentée à partir des manuels analysés. Parmi ces caractéristiques, on trouve la grammaire comme contenu dominant et homogène, l'importance du lexique, la relation entre la phonétique, les graphèmes et l'alphabet phonétique international, la prépondérance de l'écrit et le poids de la culture française dans l'enseignement du français à travers ces manuels.

Lista de tablas

Tabla 1. Los tiempos de comida en francés quebequense y francés de Francia	8
Tabla 2. Variantes de la interrogación parcial en francés	10
Tabla 3. Tipología del francés en el mundo francófono.....	40
Tabla 4 Macrocorpus de manuales y obras didácticas 1890-2019.....	63
Tabla 5 Corpus de manuales de la cuarta generación	66
Tabla 6 Contenidos del programa oficial de 1892 para tercer año.....	83
Tabla 7 Contenidos del programa oficial de 1892 para segundo año	85
Tabla 8 Resumen de los contenidos por nivel en la asignatura de francés, programa del MEP de 1909.....	87
Tabla 9 Contenidos programa de francés de 1929	90
Tabla 10 Resumen de los cinco capítulos de Antich (1959)	98
Tabla 11 Contenidos del manual: Elementos de Lengua Francesa (Schönau, 1890).....	101
Tabla 12 Objetivos del Programa del MEP para I y II Ciclos (2001)	128
Tabla 13 Objetivos del programa oficial del MEP (2001)	129
Tabla 14 Contenidos por unidad: Cahier d'exercices 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (MEP, 1999).....	143
Tabla 15 Unidades del manual <i>L'Araignée 4</i>	145
Tabla 16 División de <i>l'Araignée 5</i>	147
Tabla 17 Adaptada del cuadro <i>Enseignement secondaire</i> , p.11.....	155
Tabla 18 Resumen de unidades del programa del MEP del 2016.....	165
Tabla 19 Tabla comparativa de los tres cuadernos de ejercicios	191
Tabla 20 Competencia sociolingüística en los niveles A1 y A2 del MCERL.....	265

Lista de figuras

Figura 1. Síntesis de los conceptos de variación, variable y variante	27
Figura 2 Cronología sobre la publicación de programas oficiales del MEP	208

Lista de abreviaturas

ACOPROF	Asociación Costarricense de Profesores de Francés
BAL	Oficina de Acción Lingüística
BELC	Oficina de la enseñanza de la lengua y Civilización en el extranjero
CCCAC	Centro de Cooperación Cultural para América Central
CIEP	Centro Internacional de Estudios Pedagógicos
CLA	Centro de Lingüística Aplicada
CNRTL	Centro Nacional de Recursos Textuales y Léxicos
CREDIF	Centro de Investigación y Estudios para la Difusión del Francés
CONESUP	Consejo Nacional de Educación
DELF	Diploma Elemental en Lengua Francesa
DALF	Diploma Avanzado en Lengua Francesa
FLE	Francés Lengua Extranjera
FLS	Francés como Segunda Lengua
FG	Francés General
FOS	Francés con Objetivos Específicos
IFAC	Instituto Francés para América Central
IIMEC	Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
MCERL	Marco Común Europeo para las Lenguas
MEP	Ministerio de Educación Pública
OIF	Organización Internacional de la Francofonía
ONU	Organización de Naciones Unidas
OLE	Oficina de Lenguas Extranjeras
PROLED	Programa para Lenguas Extranjeras para el Desarrollo

RAE	Real Academia Española
SCAC	Servicio de Cooperación y de Acción Cultural de América Central
SEDIFRALE	Sesiones para profesores e investigadores del Francés como Lengua Extranjera
SGAV	Metodología Estructuro Global Audiovisual
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
UNED	Universidad Estatal a Distancia



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEP Sistema de
Estudios de Posgrado

Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Ileana Arias Corrales, con cédula de identidad 1-1085-0150, en mi condición de autor del TFG titulado La enseñanza del francés en el Tercer ciclo de la educación general básica en Costa Rica: Historiografía y variación lingüística en los manuales.

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:

Nombre Completo: Ileana Arias Corrales

Número de Carné: 980304 Número de cédula: 1-1085-0150

Correo Electrónico: ileana.arias@ucr.ac.cr

Fecha: 18-09-2020 Número de teléfono: 88143461

Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): Dr. Carlos Sánchez Avendaño

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no solo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

Capítulo I

1. Justificación

Las metodologías tradicionales de la enseñanza de lenguas extranjeras se enfocaron durante siglos en el estudio de una lengua meta concebida esencialmente como un sistema homogéneo, cuyo funcionamiento se regía y explicaba por una serie de reglas gramaticales.

Cerca de los años 70, gracias a los aportes de disciplinas como la pragmática y la sociolingüística, así como de perspectivas como el funcionalismo, se reconoce que la competencia lingüística planteada por los generativistas no bastaba para comunicarse de manera adecuada. En oposición a esta postura, Hymes (1972) propone el concepto de “competencia comunicativa”, que consiste en la capacidad del interlocutor para producir e interpretar enunciados de manera apropiada y de adaptar su discurso a un contexto comunicativo específico tomando en cuenta factores espacio-temporales, la identidad de los participantes, así como sus funciones, el rol que cumplen y las normas sociales que deben seguir cuando se comunican. Según este punto de vista, la lengua debe considerarse como un sistema heterogéneo, en el que coexisten factores lingüísticos y extralingüísticos, necesarios para una comunicación eficaz.

A este respecto, Coseriu (1958) distingue tres factores extralingüísticos, a saber: el geográfico (diatópico), el social (diastrático) y el estilo del hablante (diafásico). Para este autor, la lengua debe ser concebida como un todo heterogéneo, en el cual hay variación. Estos tres factores dan cuenta de la variación y son cruciales no sólo para explicar fenómenos que se dan en las lenguas, sino también para el desarrollo de la competencia comunicativa si se pretende que el manejo de ésta por parte de los aprendices se asemeje lo más posible a la de un hablante nativo de la lengua meta.

En el caso particular de la enseñanza del francés en Costa Rica, el programa de estudios del Ministerio de Educación Pública (MEP)¹ vigente propone un modelo didáctico de enseñanza-aprendizaje de la lengua basado en los postulados de teorías principalmente comunicativas y accionales. Por lo tanto, si existe una coherencia entre este programa y el modelo lingüístico que se enseña, la variación debería ser un fenómeno presente en los manuales o libros de texto elaborados y publicados en Costa Rica.

Si bien es cierto que el MEP no impone el uso de libros de texto en el aula, este apoyo sigue siendo esencial en las aulas por varias razones. En el caso de la enseñanza del francés, una gran mayoría de los docentes es costarricense, por lo cual el manual constituye muchas veces el único corpus a partir del cual se estudian reglas y usos de la lengua. Debido a esta situación y frente al poco contacto directo que muchos docentes tienen con culturas francófonas, este es el único referente que se tiene en cuanto a modelo lingüístico, además del idiolecto del docente.

Por lo tanto, en este estudio se propone analizar la variación en un corpus de manuales con el fin de explorar los modelos lingüísticos que se enseñan en la actualidad por medio de estos. Asimismo, un análisis detallado de los manuales elaborados en Costa Rica permitirá esbozar una historiografía de la enseñanza de esta lengua en nuestro país con el fin de comprender tanto su evolución como su situación actual. Cabe recalcar que esta información es de gran relevancia hoy en día tanto para los estudiantes como para los docentes que imparten esta lengua, ya que en el 2015 Costa Rica logró acceder como miembro observador de la Organización Internacional de la Francofonía² (OIF)³.

Por las ideas expuestas anteriormente, el posicionamiento de esta investigación es, en primera instancia, sociolingüístico y también se ubica dentro del área de la didáctica del

¹ En adelante MEP.

² La Organización Internacional de la Francofonía (OIF) fue creada en 1970 y tiene como misión promover la solidaridad activa entre los 80 estados y gobiernos que la conforman (actualmente hay 57 países miembros y 23 países observadores). Asimismo, la OIF busca mejorar el nivel de vida de sus poblaciones a través del desarrollo de su propio potencial; además colabora en acciones concretas de política internacional y de cooperación multilateral. Información tomada del sitio Internet <http://www.francophonie.org/> [Consulta 15 nov. 2015].

³ En adelante OIF.

francés como lengua extranjera (FLE)⁴. Entre las razones que justifican la elección de esta temática y su consiguiente problematización están, en primer lugar, la ausencia de estudios en las áreas específicas de la variación y el FLE en Costa Rica. En segundo lugar, este estudio será el primero en el que se analice la variación presente en un corpus de manuales para la enseñanza del francés elaborados y publicados en Costa Rica y en el que se realice una historiografía de la enseñanza de esta lengua por medio de diversos documentos escritos. En tercer lugar, se debe mencionar que gracias a la historiografía y al análisis de los manuales se podrán exponer las políticas lingüísticas que han existido a lo largo de la historia de la enseñanza del francés en Costa Rica. Finalmente, es relevante mencionar que el estudio de la variación según el punto de vista coseriano y también la variación adquisicional presente en el corpus de manuales permitirán definir las principales características del francés de referencia presente en los libros de texto, lo que es primordial para comprender qué francés se transmite por medio de estos materiales en el III Ciclo de la Educación General Básica.

2. Objetivos

Lo anterior lleva a plantear los siguientes objetivos para la presente investigación:

2.1 Objetivo general

Analizar cómo se conceptualiza la lengua francesa por enseñar en los manuales para la enseñanza del FLE en el tercer Ciclo de la Educación General Básica en Costa Rica elaborados y publicados en Costa Rica en el periodo 2001-2019.

2.2 Objetivos específicos

2.2.1 Elaborar una breve historiografía de la enseñanza del francés como lengua extranjera en Costa Rica a partir de diversos documentos escritos y de la revisión del corpus de manuales de autoría costarricense para la enseñanza de este idioma en el III Ciclo de la Educación General Básica.

⁴ En adelante FLE.

2.2.2 Determinar cómo se presenta la variación diastrática, diatópica y diafásica en un corpus compuesto de manuales para la enseñanza del francés.

2.2.3 Describir las principales características del francés de referencia presente en el corpus de manuales analizado.

3. Estado de la cuestión

Con las investigaciones aquí reseñadas se busca responder a una serie de interrogantes, a saber: ¿Qué lengua enseñar?, ¿cómo y cuándo introducir la variación?, ¿cuál es la utilidad de la variación para un aprendiz de lengua extranjera? y ¿qué variedades se deben enseñar? Estas preguntas dejan entrever la complejidad de la variación en sí misma, además de los retos que implica su enseñanza y aprendizaje. Los estudios que se presentan a continuación intentan responder a las interrogantes antes expuestas. En primer lugar, se resumen los estudios relativos a la variación y a la enseñanza del FLE y, en segundo lugar, se presentan los referentes a la variación y al análisis de manuales de FLE. Finalmente, se reseña lo relativo a la historiografía de la enseñanza del FLE en Costa Rica.

3.1 Estudios sobre variación y enseñanza del FLE

En su estudio, Tyne (2012) confirma que el interés por la variación y su incidencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras cobra importancia sobre todo a partir de los años setenta debido, en gran parte, a las teorías expuestas por Hymes (1972) y más particularmente al concepto de competencia comunicativa. Debido a la difusión de este término en el ámbito de la lingüística aplicada y de la didáctica de lenguas extranjeras, la variación es considerada como un elemento positivo en la adquisición de una lengua extranjera.

Según este autor, la adquisición de la variación se produce, en gran medida, gracias a la disposición o motivación que el aprendiz tenga para aprender la lengua meta. Tyne

(2012) sostiene que otro de los elementos clave en la adquisición de la variación es si los aprendices son “guiados” o “libres”. Por una parte, aquellos que son guiados, es decir, los que aprenden el francés en un instituto o en países que no son francófonos, presentan muchas veces monoestilismo y una clara tendencia al formalismo. Por otra parte, los aprendices libres son aquellos que aprenden el francés en un contexto francófono, por lo cual tienen acceso a un *input* conformado por la comunicación cotidiana, que a la vez está compuesto por una gama muy variada de estilos; por lo tanto, según el autor, al momento de producir se evidencia la adquisición de rasgos de diversos estilos.

Con el fin de ilustrar este contraste, el autor expone cómo ambos tipos de aprendiz usan la partícula negativa del francés *ne* ‘no’ en la producción oral. Por una parte, los estudiantes “guiados” utilizan en todas las oraciones negativas la partícula *ne*, lo que denota una tendencia normativa apegada a la escritura; por otra parte, en el caso de los estudiantes “libres”, se da un fenómeno de sobregeneralización en la que los aprendices eliminan de manera sistemática esta partícula, incluso en situaciones comunicativas en las que no debería desaparecer, tomando como punto de referencia el uso de los hablantes nativos.

Finalmente, insiste en la importancia de que los estudiantes de lengua extranjera reconozcan y comprendan las variedades diatópicas, dado el mundo globalizado en el que estos pueden llegar a desenvolverse hoy en día. Además, insta a que los docentes trabajen la comprensión de la variación en sus clases, mas no en la imitación o en la producción de las variedades diatópicas.

En esta misma línea de análisis, Valdman (2000) estudia cómo se presentan la variación diatópica (geográfica), la diastrática (social) y la diafásica (situación de enunciación) en la enseñanza del FLE. En cuanto a la primera de estas variaciones, sostiene que se suele reducir a la caricatura o al estereotipo, que parte usualmente de una noción normativa, y que se presenta a menudo en el estudio del léxico. Asimismo, el autor menciona que muchos docentes estadounidenses citan ejemplos del francés canadiense en sus clases con el único objetivo de divertir a sus estudiantes o de emitir juicios de valor hacia esta variedad en particular por medio de la comparación de variantes léxicas; por

ejemplo, en francés canadiense se suele utilizar la palabra *fève* ‘haba’ en lugar de *haricot* ‘frijol’, variante usada en Francia.

Valdman (2000) insiste en que se puede dar la situación contraria, es decir, que los docentes atribuyen ciertos juicios de valor de superioridad a algunas variedades diatópicas. Por ejemplo, en el caso del francés gabonés, el verbo *gagner* ‘ganar’ reemplazaría varios usos del verbo *avoir* ‘haber o tener’ del francés estándar o parisino. Según Ogden (citado por Valdman, 2000), el uso de este término refleja una actitud más positiva hacia los niños: “*Elle a gagné l’enfant* suggesting a sort of reward, might be considered to better express the African appreciation of children than does its more neutral continental counterpart” (p.651). Menciona también que esta característica del francés de Gabón se presenta en otros países africanos de habla francesa, así como en el francés haitiano y en dialectos del norte de Francia.

En lo concerniente al léxico, Valdman (2000) agrega que la única variedad diatópica que se ha podido reivindicar hasta ahora fuera de Francia ha sido la del francés de Quebec. Ahora bien, esta variedad corresponde al estándar, es decir, a la forma socialmente valorizada. Asimismo, el autor reconoce que la norma estándar aceptada por la francofonía sigue correspondiendo a un modelo parisino e insiste en que dicha variedad debe ceder su lugar a una norma verdaderamente francófona.

Con el fin de evitar las sobregeneralizaciones al abordar la variedad diatópica, el autor propone el estudio de documentos auténticos⁵ francófonos con el fin de que los estudiantes sean sensibilizados, por medio de la lectura y de la escucha, hacia las variedades diatópicas de manera más objetiva, ya que los hablantes nativos del francés no hablan un francés homogéneo. Por esta razón, es conveniente que el estudio de esta variación no se limite únicamente al léxico, sino que se extienda a áreas como la fonética y la sintaxis.

⁵ Cuq (2003) define los documentos auténticos de la siguiente manera: “message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle: elle désigne donc tout ce qui n’est pas conçu à l’origine pour la classe” (p.29). Son documentos sin objetivos didácticos y se oponen a documentos didácticos (Ver p.68).

En cuanto a la variación diastrática y diafásica, el autor afirma que, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, ambas se encuentran íntimamente ligadas y comparten la problemática del uso de una supuesta lengua estándar en situaciones informales. Martinet (citado por Valdman, 2000: p.653) afirma que el francés popular es la variedad de lengua que los burgueses atribuían al conserje de su edificio; sin embargo, ellos utilizaban esta variante en su conversación cotidiana sin darse cuenta. Por esta razón, el autor considera conveniente que el estatus socioeconómico y cultural se relacione a las condiciones de producción del habla. Asimismo, sostiene que variantes como el “francés popular” no deben considerarse como un fenómeno aislado, propio de un grupo social, sino más bien como un componente más de un *continuum* en el que conviven distintas variantes. Para demostrar que el francés popular está presente en el discurso de altos funcionarios de la República Francesa, Valdman cita varias conversaciones grabadas para difusión radial a nivel nacional. En el siguiente ejemplo se transcribe una de ellas en la que participó el primer ministro Lionel Jospin luego de la victoria de Francia en la copa mundial de fútbol de 1998:

Et donc, ben, après, c'est les pénalties, quoi! Michel Platini m'avait dit « les italiens #gagnent jamais aux pénalties. (?) Et nous, on a parfois perdu, cont' l'Allemagne, parfois gagné, cont' le Brésil. Bon, on est chez nous. Ça tombe bien, quoi, hein ? (C'était mérité) Ah, oui, je crois que c'avait, si on jugeait le football comme un match de boxe aux points, la France aurait gagné aux points. Donc, elle a gagné aux pénalties (Valdman, 2000: p. 654-655).

En esta cita, el entonces ministro Lionel Jospin se expresa de una manera muy coloquial. Su intervención es espontánea y presenta características propias de la lengua oral. Por ejemplo, hay omisión de la partícula negativa *ne* ‘no’, uso de la interjección *quoi* ‘que’ al final de la oración, y de otras interjecciones como *ben* ‘eh’ y *bon* ‘bueno’.

El autor sostiene que las variaciones diastrática y diafásica se encuentran también íntimamente ligadas en la enseñanza de lenguas extranjeras y señala que son las más difíciles de manejar desde un punto de vista didáctico. A este respecto, el autor no entra en mayores detalles; sin embargo, insiste en la necesidad de que los aprendices sean expuestos a las voces de la francofonía, no a una sola variedad de francés. Sostiene, además, que, al principio, la sensibilización debe hacerse a través del léxico. Un ejemplo podría ser

presentar a los estudiantes una serie de términos del francés de Quebec y del de Francia. Primero que nada, se debe insistir en que en ambas variedades coexisten todos los términos pero que lo que cambia es su uso. Observemos la siguiente tabla:

Quebec	Francia
<i>Le déjeuner</i> ‘desayuno’	<i>Le petit-déjeuner</i> ‘desayuno’
<i>Le dîner</i> ‘almuerzo’	<i>Le déjeuner</i> ‘almuerzo’
<i>Le souper</i> ‘cena’	<i>Le dîner</i> ‘cena’

Tabla 1. Los tiempos de comida en francés quebequense y francés de Francia
Corpus tomado de Valdman (2000: p.656)
(Elaboración propia)

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 1, en los tiempos de comida se presenta una equivalencia en cada variedad, por lo cual lo que cambiaría es concretamente su uso. En francés de Francia, por ejemplo, *déjeuner* ‘almuerzo’ sería comprendido en Quebec como el ‘desayuno’ en lugar del ‘almuerzo’. Por lo tanto, el docente debería centrarse en la importancia del uso para las habilidades receptivas más que en el juicio de valor de qué término es más correcto. El autor sugiere analizar particularidades fonológicas. Cita el ejemplo de un libro de texto en el que se contrasta la pronunciación de /i/, /u/ y /y/ de Québec y del francés estándar. En dicho libro se explica a los estudiantes que los quebequenses producen una variante relajada en sílaba cerrada como en *douce* [dus] en lugar de [dus]; sin embargo, producen una vocal tensa en sílaba final abierta como en *tout* [tu] tal y como se presenta en francés de Francia. Insiste en que este simple ejemplo representa una gran innovación en el ámbito del FLE pues considera que muchos docentes de fonética más conservadores la desaprobaban.

Así, con el fin de que el docente de FLE aborde tanto la variedad diatópica como la diastática y la diafásica, Valdman (2010) propone el concepto de norma pedagógica, el cual se compone de tres ejes: el sociolingüístico, el epilingüístico y el adquisicional. En primer lugar, desde un punto de vista lingüístico, la norma debe reflejar el comportamiento observable de los hablantes de la lengua meta. Por ejemplo, las variantes que se enseñen

como modelo para los aprendices de LE deben provenir de un estudio previo de frecuencia o que, si es posible, represente aspectos diastráticos y diafásicos. Cabe mencionar que, a este respecto, el autor no presenta ejemplos para ilustrar este último punto.

En segundo lugar, el eje epilingüístico se refiere a la actitud que los hablantes de una comunidad lingüística tienen acerca de la variación y hacia lo apropiado para cada categoría social. Con el fin de ilustrar este concepto, Valdman (2010) señala que el uso excesivo de un francés coloquial, por ejemplo, en el que se omite en general la partícula de negación *ne* ‘no’ chocaría a un hablante nativo. Estos aspectos se deben tomar en cuenta, según el autor, en el momento de elegir el modelo de lengua que se desea enseñar. En este eje deben también tomarse en cuenta las actitudes de los estudiantes, en particular en lo referente al aprendizaje formal de la lengua extranjera.

En tercer lugar, desde una perspectiva adquisicional, el autor plantea que las variedades sean introducidas paulatinamente, en los distintos estadios de la apropiación de la lengua meta. El autor señala que este componente es el más difícil de abordar debido a la complejidad de los factores que rigen el aprendizaje de una lengua extranjera. El autor no consigna ejemplos para ilustrar este último componente de la norma pedagógica.

Seguidamente, Valdman (2010) ilustra el concepto de norma pedagógica a través del estudio de la interrogación. Según el autor, este fenómeno morfosintáctico presenta una variabilidad desconcertante para cualquier aprendiz de FLE, pues puede encontrar una gama de hasta veinte maneras de formular una pregunta de tipo parcial. En su estudio presenta este polimorfismo por medio de una lista en la que se presentan variantes referentes al complemento adverbial de lugar. Advierte que dicha lista no tiene como objetivo ilustrar la complejidad estructural; sin embargo, destaca que la estructura canónica del francés parece ubicarse al final de la lista mientras que la inversión de sujeto se encuentra al inicio de la misma:

Variantes de la interrogación parcial

INVERSION	Où va Jean?	Où va-t-il?
	Où Jean va-t-il?	
EST-CE QUE	Où est-ce que Jean va?	Où est-ce qu'il va ?
IN SITU	Jean va où?	Il va où?
ANTÉPOSITION	Où Jean va?	Où il va?
VARIANTES DE EST-CE QUE	Où est-ce que Jean va ?	Où ce qu'il va ?
	Où c'est que Jean va ?	Où c'est qu'il va ?
	Où ce que c'est que Jean va ?	Où ce que c'est qu'il va ?
	Où que Jean va ?	Où qu'il va ?

Tabla 2. Variantes de la interrogación parcial en francés

Tomado de: Valdman (2000: p.658)

El autor insiste en que la selección de las variantes por enseñar debe corresponder a aquellas que aparezcan en estudios de frecuencia y encuestas aplicadas a hablantes nativos para determinar aspectos epilingüísticos y usos normativos, estigmatizados y bien valorizados.

En lo referente al aspecto adquisicional, insta al docente a deshacerse de la noción tradicional según la cual las estructuras interrogativas son útiles solamente para pedir información. El autor propone que el docente elija documentos auténticos para cubrir aspectos de orden discursivo y pragmático, los cuales tendrán muchísima más utilidad comunicativa que una serie de contenidos gramaticales o léxicos desprovistos de contexto.

Como principales conclusiones, Valdman (2010) advierte sobre el rol fundamental del profesor para enseñar la variación con el propósito de mejorar las habilidades comunicativas de sus estudiantes. Finalmente, recalca que el docente debe conocer las variedades asociadas a lugar, factores sociales, niveles de lengua y estilo, y además debe tener una actitud tolerante que no solo se base en la norma.

En la misma línea de Valdman, Eloy (2003) plantea que, para responder a la inquietud sobre qué francés enseñar, es esencial tomar en cuenta que la lengua no es solamente un sistema lingüístico, sino también sociolingüístico; es decir que el estudio de

una gramática normativa no es suficiente si se pretende trascender una enseñanza simplista de la lengua extranjera.

Tanto este autor como Tyne (2012) insisten en la necesidad de entrenar a los estudiantes con el fin de que comprendan la variación, debido a que hay muchísimas sutilezas y fenómenos lingüísticos complejos y relevantes para lograr una interacción eficaz, más aún en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Como ejemplo, Eloy (2003) cita el caso de un estudiante que solamente conoce la forma estándar del francés *il* y *a* ‘hay’ y que no comprende su equivalente en el registro coloquial *y a*. Así las cosas, se puede afirmar que, si este estudiante no comprende lo que se le dice en ambos contextos, su habilidad lingüística será tildada de incompleta, pues sólo comprende la variedad estándar.

Ahora bien, el hecho de comprender la variedad no implica que el estudiante sea capaz de producir las diferencias. En caso de que el estudiante comprenda solamente las variantes, por ejemplo, *il* y *a* y *y a*, y no las reproduzca de manera espontánea, se hablaría de una asimetría en la adquisición de la lengua. Eloy (2003) insiste en que esta asimetría no debe percibirse como un problema, ya que de todos modos este fenómeno está presente en el hablante nativo, pues es usual que este comprenda más formas lingüísticas de las que se produce.

Así, el autor constata que, si bien es cierto que la variación es un tema estudiado en el área del FLE, es habitual que se haga de manera generalizada y reducida. Sugiere además que la adquisición de la variación debe propiciarse en primera instancia en la comprensión, y posteriormente, en la producción, pues lo más importante es que los estudiantes la reconozcan y no que la produzcan. Finalmente, desde un punto de vista didáctico, el autor sugiere, como Valdman (2000), introducir la variación a través de documentos y prácticas auténticas de la lengua extranjera con el fin de sensibilizar al estudiante hacia estos fenómenos lingüísticos de una manera más objetiva.

Siguiendo la misma línea de análisis de los autores anteriormente mencionados, Gadet (2004) estudia la presencia de la variación diatópica, diafásica y diastrática en

ejemplos concretos del francés, tomando en cuenta las variantes canadiense y francesa. Para ejemplificar la variación diatópica, la autora cita la alternancia que se presenta en la pronunciación del pronombre *il* ‘él’ delante de vocal [il] y delante de consonante [i] en el francés de Francia como en: *il a* y *i(l) a dit* ([ila] y [idi], ‘él tiene’ y ‘él dijo’). Gadet sugiere una revisión del concepto de la “liaison” en francés para que los estudiantes comprendan dicho fenómeno: “une forme (dite longue) se voit raccourcie si le mot suivant commence par une consonne” (p.20). A este respecto, la autora señala que en el caso del francés de Quebec se presenta una divergencia que puede conllevar problemas de comprensión tanto para hablantes nativos del francés como para los aprendices extranjeros: para los mismos ejemplos citados anteriormente, en la variante quebequense se da una alternancia a partir de [i] entre las formas [ja] y [idi]; [i] se convierte en [ja] cuando lo precede una vocal. En cuanto a este tema, la autora insiste en la importancia de que los estudiantes sean entrenados tanto de manera teórica como práctica en este tipo de fenómenos, pues, gracias a este conocimiento activo o pasivo, podrá evitar un sinnúmero de problemas relacionados a la comprensión errónea de un enunciado según el país donde vaya.

Para ilustrar la variación diastrática, la autora cita el caso de las oraciones relativas. En primer lugar, presenta la posición de Ball (citado por Gadet, 2004: p.21) según la cual los aprendices deben ser entrenados para comprender todos los tipos de oraciones relativas incluyendo las menos estándar o frecuentes, como: *la fille qui sort avec* ‘la muchacha que sale con’. Los ejercicios propuestos por este autor buscan entrenar al estudiante de forma pasiva y al mismo tiempo se espera que los aprendices produzcan esta amplia gama de oraciones relativas. Es precisamente en este punto que Gadet difiere de Ball, pues no siempre es fácil encontrar las equivalencias en el registro estándar, como en el caso de *la fille qui sort avec* ‘la muchacha que sale con’. Ante esta situación, la autora se pregunta sobre la utilidad de que los aprendices produzcan formas no estándar y se pregunta también sobre las situaciones comunicativas en las que el aprendiz se verá obligado a utilizarlas.

En cuanto a la variación diafásica, la autora se pregunta si los extranjeros manejan verdaderamente este tipo de variación, pues puede ser la más compleja de adquirir, debido a que su construcción depende de la interacción que se tenga con hablantes nativos

principalmente. El primero de los ejemplos que cita es de orden anecdótico; sin embargo, ilustra de manera muy clara su posición: en una conferencia impartida por un docente de francés de origen inglés, la autora halló un manejo impecable de la gramática, del léxico y la calidad de su fonética. Sin embargo, en un momento dado de la conferencia, el docente empleó la expresión *une partie de jambes en l'air*, en la cual hizo una “liaison” entre ‘jambes’ (piernas) y la preposición ‘en’; además, el uso de esta expresión no era adecuado para el contexto de la conferencia. Según la autora, en un esfuerzo por hacer la liaison para que su discurso fuera más formal, aunado al uso de una expresión muy familiar dejó al descubierto el manejo “casi” perfecto de dicho docente en el cual se presentó una sola falta de tipo sociolingüístico.

Gadet (2004) cita seguidamente dos fenómenos para ilustrar la variación diafásica: la ausencia/presencia de la partícula negativa *ne* ‘no’ y de la interrogación. A este respecto, la autora se pregunta si vale la pena que los aprendices generalicen la omisión de esta partícula o si debe conocer otros casos en los que sí debería pronunciarse. Con el fin de ilustrar esta problemática, cita a Regan (citado por Gadet, 2004: p. 23), cuya posición es que el aprendiz omita la partícula negativa siempre. Además, cita a Valdman (citado por Gadet, 2004: p.232), quien mantiene una postura opuesta, pues considera que este uso tan informal no siempre corresponde al contexto en el que interactúan los aprendices de lengua extranjera. En esta sección, la autora no presenta ejemplos sobre este fenómeno; sin embargo, finaliza su propuesta preguntándose sobre la importancia de enseñar la variación diafásica y por qué razones debería hacerlo.

Posteriormente, la autora presenta otro ejemplo clásico estudiado en la variación del francés: la interrogación. En este apartado, cita a Valdman (citado por Gadet: 2004, p. 24), quien recomienda que los estudiantes conozcan al menos tres tipos de preguntas:

1. La inversión de sujeto (*Où va-t-il?* / ‘¿Dónde va él?’)
2. La anteposición (*Où il va?* / ‘¿Dónde él va?’)
3. Las formas interrogativas con *est-ce que*

Valdman (2000) insiste en que la forma más importante de enseñar es la tercera, debido a que es la más fácil de usar y es percibida por los hablantes nativos como una

forma neutra. Cabe mencionar que Gadet (2004) no cita ningún ejemplo ni reflexión relativo a este fenómeno.

Así, la autora llega a la misma conclusión que Eloy (2003) y Valdman (2000): la variación en el ámbito de las lenguas extranjeras debe apuntar a un conocimiento pasivo, en primera instancia. Propone además un entrenamiento que conlleve a una sensibilización con respecto de lo diafásico para que no se presente interferencia con lo diastrático.

3.2 Estudios sobre la variación en manuales para la enseñanza del FLE

Mougeon, Nadasdi y Rehner (2002) parten del análisis del *input* institucional al que tienen acceso los estudiantes en las clases de francés como lengua extranjera o segunda lengua. Éste se basa en el análisis de un corpus oral compuesto por 41 entrevistas realizadas a estudiantes de secundaria que asisten a un programa de inmersión total en francés en Toronto y del *input* institucional, conformado por tres libros de texto (*Portes ouvertes sur notre pays* series 1A-B y 3A-B, *Capsules* y *Pont sur le futur*) y un corpus oral conformado por las entrevistas de siete docentes de francés recolectadas por Allen *et al.* (citado por Mougeon, Nadashi y Rehner, 2002: p.5). Cabe mencionar que el estudio propiamente dicho se centra más que nada en el análisis de las 41 conversaciones de los aprendices de francés. Como resultado del análisis del corpus oral, se descubre que aquellos estudiantes que tuvieron contacto con hablantes nativos del francés fuera del marco institucional gozaban de una influencia positiva en cuanto a la apropiación de la variación sociolingüística.

A pesar de que los autores no realizaron un estudio exhaustivo sobre la variación en los libros de texto, el análisis permitió comprender las razones por las cuales los estudiantes presentaban dificultades en la apropiación de la variación sociolingüística específicamente: se observó que el francés de los docentes y de los autores de los manuales de FLE ofrecía como regla general una muestra de lengua muy estandarizada que no permitía la adquisición de un repertorio sociolingüístico cercano al de los hablantes nativos.

Igualmente, las autoras constatan que a través de los libros de texto se transmite una variedad de francés aún más estandarizada que la de los docentes. Además, mencionan que ciertos usos variacionales, como el de las formas de tratamiento (*tu/ vous, on/nous*), se abordan de manera implícita y no presentan ninguna actividad o ejercicio para explorar su empleo. Para los autores, estos resultados muestran que aún se está lejos de ofrecer manuales con los recursos necesarios para abordar la variación y cumplir los objetivos institucionales en esta materia.

A pesar de que dentro de los objetivos del Ministerio de Educación de Ontario se especifique la importancia de distinguir y usar correctamente los registros formal e informal, parece que los libros de texto no proveen los recursos pedagógicos que permitirían a los docentes alcanzar estos objetivos. Los autores insisten en la importancia de tomar en cuenta factores psicosociológicos al abordar la variación, ya que su apropiación está íntimamente ligada a la identidad individual, a la colectiva y a las relaciones interpersonales y grupales.

Favart (2010) realizó igualmente un estudio sobre la variación presente en aprendices del francés de niveles B2-C1⁶. Según la experiencia de la autora, dichos estudiantes carecen de conocimientos relativos a la variación lingüística y, en particular, a la variación diafásica, pues su estudio conlleva dificultades no sólo en su adquisición, sino también desde un punto de vista metodológico. Según la autora, en el caso de los hablantes nativos, la variación diafásica se adquiere debido a la multiplicidad de situaciones de comunicación a las cuales han sido confrontados a lo largo de su vida de manera natural. Ahora bien, cuando se trata de aprendices de lengua extranjera, este tipo de variación se construye a partir de referencias sociales, y en muchos casos, a partir de un modelo de lengua “aseptizado, depurado, desprovisto de toda forma de variación” (p.183).

La autora analiza también el lugar que ocupa la variación diafásica en algunos libros de texto y gramáticas. Encuentra que los elementos presentes de este tipo de variación se

⁶ Niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

reducen en su mayoría a la distinción entre la lengua oral y la escrita. A continuación, se resumen tanto los postulados que la autora recogió en dichos corpus, así como los ejemplos que se presentan para los estudiantes. Cabe mencionar que, de las tres obras a las que Favart se refiere, dos de ellas están dirigidas a un público italofoño y una de ellas a aprendices de FLE en general.

En primer lugar, en los libros de texto y gramáticas se expone el uso del pronombre demostrativo neutro en el registro oral (*ça*) y en el registro escrito (*cela*) y se señala lo siguiente:

1. ‘*Cela*’ (*ça* en el nivel oral) se emplea como pronombre sujeto delante de un verbo que no sea ‘être’ (ser y estar). A este respecto, la autora no cita ejemplos provenientes de los manuales analizados.
2. Se especifica, además, que *ça* es una contracción de *cela* y que en la lengua oral, *ça* substituye a *cela* como en la pregunta *Combien ça coûte?*, ‘¿Cuánto cuesta eso?’
3. Oralmente y en un registro coloquial, la autora señala que dos formas ‘ceci’ y ‘cela’ se reemplazan por una forma única ‘ça’. En este caso en particular, no se presenta ningún ejemplo.

En segundo lugar, la autora cita el pronombre *on*, el cual se asocia al registro coloquial en los libros de texto analizados. A este respecto se señala lo siguiente:

1. En la lengua familiar, *on* se puede usar con el significado de ‘*nous*’ (nosotros)
2. En ciertos usos estilísticos, *on* puede reemplazar *nous* (nosotros)

En tercer lugar, otro de los fenómenos encontrados en los libros de texto fue el uso de la partícula negativa del francés *ne* ‘no’ y los casos en que se elide (registro oral) o se mantiene (registro escrito). A continuación, se presenta la información detallada a este respecto:

1. En las tres obras consultadas, se señala la existencia de la negación sin *ne*: en el registro oral, en la lengua familiar existe una tendencia a suprimirlo.

2. En otro de los manuales se insiste en que la oración negativa en francés siempre debe haber un elemento negativo⁷ y que solamente en contextos de habla familiar se debe elidir.
3. En otra de las gramáticas, se señala que, en general, en el francés hablado se suprime la partícula *ne*.

En cuarto lugar, otro de los fenómenos estudiados en los tres libros de texto es el de la interrogación. Favart (2010) menciona que este fenómeno ha sido un tema recurrente en los escritos variacionistas debido a su complejidad. Aclara que las reglas y ejemplos recolectados pertenecen solamente a las preguntas de tipo directo, ya que la variación se aborda esencialmente en ese nivel en los manuales consultados.

1. En el primer manual consultado, así como en el segundo, se menciona que en francés existen tres estructuras interrogativas, a saber: por la entonación (cuando la voz sube), y que se usa en lengua familiar, como en el caso de: *Vous savez conduire*, ‘¿Usted sabe conducir?’; preguntas que inician con la forma *est-ce que* + forma afirmativa; finalmente, se citan las preguntas con inversión de sujeto y se insiste en el grado de formalidad que reflejan. Cabe mencionar que no se citan ejemplos para los dos últimos tipos de pregunta.
2. Asimismo, en el tercer libro de texto se señala que, en el ámbito escrito, la pregunta hecha por medio de la entonación se distingue de la oración declarativa por la presencia del signo de interrogación solamente. Otra observación relativa a la interrogación es que en francés la forma más empleada es *est-ce que*, pues su uso no modifica el orden de las palabras de la oración afirmativa.

El estudio de estos tres manuales y de los fenómenos lingüísticos que se presentan allí le permitieron a Favart (2010) llegar a las siguientes conclusiones:

⁷ La negación en francés se construye generalmente con dos partículas negativas “ne” y “pas” (la estructura sería ne + verbo conjugado + pas), sin embargo, en el nivel oral, en una serie de contextos los hablantes nativos producen solamente “pas”.

1. Hay una necesidad de distinguir los distintos usos de un mismo fenómeno lingüístico.
2. Los manuales consultados presentan una clara diferencia de estos fenómenos basados en la distinción entre la escritura y la lengua oral.
3. Los fenómenos presentados pertenecen generalmente a los extremos de un continuum entre los registros coloquial y culto.
4. Los intentos de clasificación hechos en estos manuales sensibilizan a los aprendices a distintos usos, lo que es, para la autora, muy positivo.

Desde una perspectiva didáctica, la autora plantea tres pistas de análisis cuyo objetivo es que los aprendices reflexionen sobre el funcionamiento enunciativo y discursivo de la lengua a través del análisis de elementos lingüísticos clave en documentos auténticos, tal y como lo proponen Eloy (2003) y Valdman (2000). En primer lugar, Favart sugiere la lectura de artículos de prensa para determinar los usos del pronombre ‘*on*’ del francés en diversos contextos. La autora presenta el siguiente ejemplo en el cual aparece el pronombre ‘*on*’ en contextos distintos y, por ende, con distinta interpretación semántica:

À Maurice, la conduite est sportive. **On** circule à gauche, en slalomant entre les tas de bois sur les bas-côtés et les bus, cacochymes et hauts en couleur [...]. Détail pittoresque, **on** ne voit quasiment que des casques rouges. Pour aller d’une plage à l’autre, **on** profite des bateaux-taxis. Le marché de Poste de Flacq est plus confidentiel. **On** n’y voit pas un touriste, seulement des Mauriciens. Plus au sud, un autre lieu étonnant, le parc Vanille, dans la commune de Rivière des Anguilles. **On** peut y admirer des crocodiles de toutes tailles [...], un troupeau de tortues terrestres, centaines pour certaines et pesant près de 100 kg. **On** est même autorisés à poser le temps d’une photo sur le dos de ces pauvres bêtes qui semblent tout droit sorties de *Jurassic Park*. (21) (*Maurice ou les portes de l’Inde*, tiré de <http://madame.lefigaro.fr/loisirs-et-voyages/carnets-de-voyages/33-maurice-oules-portes-de-linde>) (Favart, 2004 : p. 192).

En segundo lugar, la autora plantea la creación de ejercicios a partir de transcripciones de documentos orales para estudiar, por ejemplo, la partícula negativa *ne* y sus usos. Favart explica que, con base en la siguiente transcripción, sus aprendices pudieron analizar casos en donde el discordancial “*ne*” es elidido:

(1)
L– vous avez pas vu Françoise Dolto l’aut’fois
F– moi j’ai vu r’gardé euh j’sais pas ça d’vait durer une heure non.

(2)

P– demain tu viens manger chez moi à midi
 L– j’sais pas tu m’as pas invitée
 P– ben ouais j’t’ai pas eue au téléphone.
 (Traverso 1996, citado por Favart, 2010, p. 193)

(3)
 L2– on peut pas vous pouvez pas y échapper. (Blanche-Benveniste et *alii* 2005, citado por Favart, 2010, p. 193)

(4)
 L2– bon alors donc vous vous pouvez pas vous vous grillager chez sur le mur.
 L1– ah non non non on peut pas grillager.
 (Blanche-Benveniste et *alii* 2005: 234, citado por Favart, 2010, p. 193)

En tercer lugar, la autora sugiere el análisis de documentos de audio para abordar temas como la entonación y la interrogación. Favart trabajó, por ejemplo, el extracto de una entrevista a J. Semprun para de esta manera observar el funcionamiento de la interrogación propia del registro oral. La autora solicitó a los estudiantes que señalaran en el corpus de casi cuatro minutos las formas interrogativas. A continuación, se transcribe un extracto de dicha entrevista:

Journaliste:

- Tout est exact à peu près, à gros traits ?
- Est-ce que c’est comme ça que vous souhaitez vous, vous présenter ?
- Est-ce que vous seriez le premier à revendiquer sur une carte d’identité Jorge Semprun, Européen ?
- Vous n’avez pas de patrie ?
- Apatride vous irait bien ?
- Vous prenez le meilleur de chacun, c’est ça ?
- Les *abrazos*, les accolades espagnoles, à Paris, ne vous manquent pas ?
- C’est comment *Don Quichotte* en allemand ?

Semprun:

- Je suis indécis sur la demande “Vous êtes Espagnol ou Français ?” (p.193).

Este ejercicio permitió a los estudiantes descubrir que las formas interrogativas de inversión del sujeto eran inexistentes al menos en este extracto. Asimismo, concluyeron que el tipo de interrogación más frecuente era el de entonación, por lo cual la autora señala que no se debe de ninguna manera asociar la entonación solamente al registro coloquial, pues se presenta en muchos más contextos.

Para Favart (2010), la importancia del estudio de la variación diafásica en la clase de LE radica en que su conocimiento acerca al aprendiz a lo que Labov denomina “el dominio total de una lengua” (citado por Favart, 2010: p. 183); es decir, que lo ideal sería que su nivel de comprensión y de producción en lengua extranjera sea muy cercano al de un hablante nativo. Tal y como lo han propuesto otros autores citados en este estudio, para Favart, la clave está en presentar una amplia gama de documentos auténticos para abordar, de una manera objetiva, la variación.

3.3 Estudios de corte historiográfico sobre la enseñanza del FLE

En cuanto a estudios de corte historiográfico sobre la enseñanza del FLE, se localizaron tres. El primero de ellos es la tesis de doctorado de Pasquale (2006), quien investiga de manera exhaustiva el desarrollo de la enseñanza del FLE en Argentina a partir de información proveniente de los actores de este proceso; es decir, los manuales, los docentes de francés, así como todos los documentos oficiales relativos a la enseñanza del francés en este contexto específico. La autora inscribe su estudio en el campo de la historia de la enseñanza del FLE en Argentina y además toma en cuenta disciplinas como la lingüística, la educación y el análisis del discurso. Dicha investigación propone constituir una historia de la didáctica del FLE en Argentina basado en un corpus principalmente escrito, compuesto por libros de texto, documentación oficial, artículos, actas, prefacios de manuales y escritos teóricos, así como entrevistas y cuestionarios. El mayor aporte de esta investigación es la descripción de la evolución de la enseñanza del francés en Argentina. Cabe destacar que el estudio propone estudiar el libro de texto como género y también como un material que contiene elementos que sugieren un análisis ideológico.

El segundo trabajo localizado es también de la autoría de Pasquale (2006) y se centra en un análisis de manuales contextualizados cuyo fin es definir las innovaciones y continuidades que presentan para el contexto argentino. En su artículo, la autora propone que, desde una perspectiva histórica, los distintos enfoques metodológicos han sido autoproclamados como innovadores y revolucionarios; señala que estas corrientes, aunadas

a la promulgación de documentos oficiales como programas, políticas lingüísticas y resoluciones ministeriales, pueden constituir innovaciones con fecha de inicio y de vencimiento.

En el caso particular del francés, la autora propone cuatro grandes momentos: la metodología tradicional, la directa, la activa y la audiovisual, dentro de la que se puede incluir también el enfoque comunicativo. Partiendo de estas ideas, la autora analiza los manuales contextualizados, los que llama “made in Argentina”, que han sido editados y adaptados al público argentino. Dentro de los manuales que analizó, cita dos vertientes, los de tendencia universalista y los de tendencia empírica y nacional. Para Pasquale, los manuales de la segunda tendencia son lugares de encuentro en los que se cruza una serie de factores que dan cuenta del contexto al que pertenecen en cuestión. Pese a que en Argentina no se han editado manuales locales desde hace 20 años aproximadamente, la autora insiste en que el contexto político y social de edición es determinante y que los manuales pueden contribuir a la construcción de una imagen de sí, incluso de una identidad nacional según un momento dado de la historia en que son elaborados y publicados.

El tercer y último trabajo localizado es un inventario de producciones costarricenses para la enseñanza del FLE en Costa Rica. Este documento fue publicado por Núñez y Vargas (2007) y tiene como objetivo proponer un listado en el que se cite la producción relativa al FLE en Costa Rica (obras didácticas, manuales, cuadernos de ejercicios, programas de radio, etc.), para estudiantes de francés de todos los niveles y edades. Las autoras anuncian que este inventario se organiza en décadas y tomando en cuenta la orientación metodológica de dicha producción. El inventario inicia en los años 80 y finaliza en el 2006. Cada creación tiene una breve descripción en la que se incluye el objetivo de la producción en cuestión. Las autoras insisten en que, a pesar de la inclusión de habilidades orales en los programas del MEP, “se constata que las dificultades y las limitaciones de medio no francófono, así como la falta de recursos y la infraestructura deficiente del sistema educativo en general, han impedido una prolífica producción en éstas” (p.241). Este estudio es el único de corte historiográfico localizado en Costa Rica y, específicamente,

sobre la producción nacional en relación con manuales, obras didácticas y otros materiales para la enseñanza del francés.

3.4 Síntesis

En los estudios citados en las páginas anteriores se encuentran tendencias claras. Por una parte, es evidente que la mayoría de investigaciones relativas a la variación y a la enseñanza-aprendizaje del FLE se refieren al estudio de la variación diatópica, dejando la variación diastrática y diafásica de lado en la mayoría de los casos. Desde el punto de vista diatópico, se puede constatar que las únicas dos variedades que se toman en cuenta son la francesa y la canadiense, y los ejemplos que se citan corresponden básicamente a léxico y en menor medida a fenómenos sintácticos o fonéticos.

Por otra parte, la mayoría de los autores coinciden en que es imperativo sensibilizar a los aprendices de FLE hacia la comprensión de los fenómenos propios de la variación (competencia pasiva); es decir, que deben ser expuestos al *input* en el que se presenten fenómenos concretos de variación diafásica, diastrática y diatópica con el fin de que se desenvuelvan de manera eficaz en distintos contextos de comunicación. La imitación y la producción (competencia activa) no se presentan como una prioridad en ninguno de los autores expuestos.

Finalmente, se puede afirmar que la falta de estudios relativos al análisis de libros de texto deja al descubierto la necesidad de investigar este campo, ya que, como se verá en secciones posteriores de este estudio, los manuales siguen siendo el pilar fundamental de la clase de lengua extranjera, más aún cuando se trata de docentes cuya lengua nativa no es el francés.

4. Marco teórico

En las siguientes páginas, se definen los pilares teóricos en los cuales se basa esta investigación. En primera instancia, se abordan los relativos a la sociolingüística variacionista. Posteriormente nos referiremos a los tres tipos de variación que se van a analizar en el corpus de libros de texto. Se incluye también en esta sección una breve caracterización histórico-variacionista de la lengua francesa. Seguidamente, se definen otros conceptos pertenecientes a la sociolingüística referentes al tema de políticas lingüísticas. Finalmente, se exponen algunas definiciones referentes a la didáctica de la enseñanza del FLE.

4.1 *El variacionismo y el concepto de variación*

El variacionismo en la sociolingüística es un enfoque que nace en los años 60, bajo una perspectiva laboviana basada en observaciones sobre el cambio lingüístico⁸. Según Siouffi y Raemdonk (1999), este enfoque se opone a la visión estructuralista que predominaba, la cual estimaba que sólo hay una manera de decir lo que se quiere decir. Se hablará de variacionismo en tanto se observen diferencias, aunque sean mínimas, entre las maneras de expresarse en una lengua dada.

Así, en palabras de Coseriu (1982), si una lengua se hablara de una única manera, no podría realizarse de manera concreta en el habla. Una lengua funciona en tanto se manifieste a través de sus variedades. Por lo anterior, nadie habla español, “lo que se habla es siempre alguna forma determinada del español” (p. 16). El concepto de variación nos hace comprender que toda lengua, cualquiera que sea, es un conjunto heterogéneo y en constante cambio.

⁸ Estas observaciones aparecen en el estudio publicado en 1966 por William Labov, Uriel Weinreich y Marvin Herzog, cuyo título es “Los fundamentos empíricos de una teoría del cambio lingüístico”. En este artículo, los autores se preguntan por qué las teorías lingüísticas representaban las lenguas como sistemas homogéneos (Siouffi y Raemdonk, 1999).

La óptica variacionista coseriana parte del concepto de diasistema, el cual se define de la siguiente manera: “conjunto más o menos complejo de “dialectos”, “niveles” y “estilos de lenguaje” (Coseriu, 1981: p.306). Un diasistema no debe entonces considerarse como un sistema lingüístico, sino más bien como una serie de sistemas que se interrelacionan, formando así un conjunto regido por la variación y que además está en constante cambio.

Bajo la perspectiva de Gadet (1997), uno de los mayores problemas actuales en la sociolingüística es precisamente recurrir a un término tan polisémico como el de “variación”. Este término puede referirse al menos a tres fenómenos: a la variación lingüística, la extralingüística y la inherente. La variación lingüística se identifica en los niveles fonológico, sintáctico, léxico y discursivo, mientras que la extralingüística se refiere a las dimensiones diacrónica, diatópica, diastrática o diafásica. Laks (2000) define la variación inherente como :

Une propriété interne de tout système linguistique que d’user de formes phonétiques légèrement différentes pour construire un même contenu sémantique de message. L’existence de variantes d’usage découle ainsi directement de l’hétérogénéité structurale qui marque tout système linguistique (p. 3).

Por su parte, para Gadet (1997), la variación inherente es compleja y presenta retos al estudiarla, ya que tiene que ver con el plano semántico principalmente. En lugar de referirse a la inherencia de la variación afirmando que se trata de las distintas maneras de decir lo mismo, propone un cambio de óptica para que esta inherencia se comprenda de manera más amplia: “decir cosas parecidas a propósito de un mismo referente” (p.11). Aunque se habla de variación en los distintos planos de la lengua, para esta autora solamente debería hablarse de variación para referirse a la fonología y a algunos niveles de funcionamiento próximo, dejando de lado la sintaxis. Por otra parte, esta autora propone clasificar la variación en dos grandes áreas desde el punto de vista del hablante: la variación en función de los hablantes, dentro de la cual cabrían la variación diacrónica, diatópica y diastrática y, desde el punto de vista de la variación en función del uso, se situarían la variación diafásica y la variación entre lo oral y lo escrito.

Mougeon, Nadashi y Rehner (2002) agregan a esta concepción que la variación tiene que ver también con la “alternance entre plusieurs éléments linguistiques qui expriment la même notion ou le même son” (p.2). Asimismo, añaden que tradicionalmente se distinguen dos tipos de variación lingüística: “celle où le choix entre les variantes est ‘gouverné’ par des règles catégoriques (par exemple l’alternance entre la forme pleine ou élidée de l’article défini singulier) et la variation libre, où le choix entre les variantes⁹ est soumis à des contraintes non catégoriques (p.2).

Thibault (1997) completa estas propuestas teóricas afirmando que el estudio de la variación como disciplina se da como consecuencia de la observación social y estilística a través del grado de conciencia que los locutores tienen de las variantes presentes en su manera de hablar y en la manera en que lo hacen los miembros de su comunidad. Es entonces en la interacción que los fenómenos de este tipo cobran mayor importancia.

Luego de explorar el concepto de variación y el enfoque variacionista, podemos afirmar que la existencia de la variación es una consecuencia de la heterogeneidad presente en todo sistema lingüístico y que va a depender del hablante y del uso que éste haga de la lengua en la interacción en un entorno dado.

4.1.1 Los conceptos de variable y de variante

Desde el punto de vista de Labov (citado por Blas, 2005: p.28), la variable es una unidad estructural variante, continua, y, por ende, de naturaleza cuantitativa. Cedergren (citado por López, 2004: p. 56) la define como “un conjunto de equivalencias de realizaciones o expresiones patentes de un mismo elemento o principio subyacente”. Estas equivalencias pueden darse por factores:

- Exclusivamente del sistema lingüístico
- Exclusivamente del sistema social

⁹ En el siguiente apartado se diferenciará el concepto de variación del de variante.

- Del sistema lingüístico y social
- Ni por factores lingüísticos ni sociales, es decir que se producen por variación libre.

Como variables se comprenderán los conjuntos de equivalencias de segmentos subyacentes en las lenguas. Como ejemplo de una variable léxica, podemos citar el hecho de nombrar al autobús “guagua” en Cuba o “lata” en Costa Rica. Este ejemplo deja entrever la equivalencia léxica correspondiente a ambos términos en espacios geográficos distintos.

López (2004) divide las variables internas (fonéticas, léxicas, morfosintácticas) de las externas (edad, sexo, clase social, escolaridad). Para efectos de esta investigación, nos concentraremos en el análisis de las variables internas y de sus respectivas variantes, pues se analizará un corpus escrito en el cual no habrá interferencia de las variables externas citadas por López, sino más bien de fenómenos relacionados a las políticas y planificación lingüísticas en el sistema educativo costarricense.

En lo concerniente al concepto de variante, para Coseriu (1982), esta corresponde a una diversificación de los modos de hacer y de significar; de ahí que se considere que cada idioma constituye un diasistema de aloformas. Estas aloformas, es decir, las realizaciones concretas en los distintos niveles de la lengua (fonética, morfosintaxis, léxico) corresponden a las variantes. En el caso del francés, Dufter y Stark (2003) ejemplifican la variación en el nivel fonético partiendo de los alófonos de /r/, cuyas realizaciones pueden ser concretamente la vibrante alveolar, la vibrante uvular o la fricativa uvular, dependiendo de factores individuales, sociales o geográficos.

Cabe destacar que las variantes pertenecen a un sistema lingüístico cerrado, reducido en unidades. Estas se producen por distintas causas que aparecen principalmente en la interacción y son palpables a través de la evolución de las lenguas y del cambio lingüístico (eje diacrónico). Además, las variantes aparecen condicionadas por el lugar geográfico en el que se dan (eje diatópico), por la situación particular de un acto comunicativo que conlleva la toma de decisiones de los hablantes (ejes diafásico y diastrático) desde un punto de vista cultural y social.

Según expone Blas (2005), se hace referencia a las variantes en el momento en que se produce de diferente manera una realización lingüística en diferentes contextos estilísticos, sociolectales o, incluso, idiolectales. Asimismo, agrega que la variante es continua en el sentido de que ciertas adquieren con frecuencia una significación social a partir de su mayor o menor proximidad con la variante estándar y es de naturaleza cuantitativa. Es decir que el significado social de una variante no está determinado por su presencia o ausencia, sino más bien por la frecuencia en que aparecen las variedades.

Se puede afirmar, entonces, que una lengua es una suma de variedades (diacrónicas, geográficas, estilísticas, sociales) y que a la vez está constituida por un núcleo invariable propio al sistema lingüístico al que se le añaden las variedades específicas. En el siguiente esquema se sintetizan las líneas teóricas expuestas hasta ahora. Su objetivo consiste en contrastar las definiciones de variación, variable y variante:

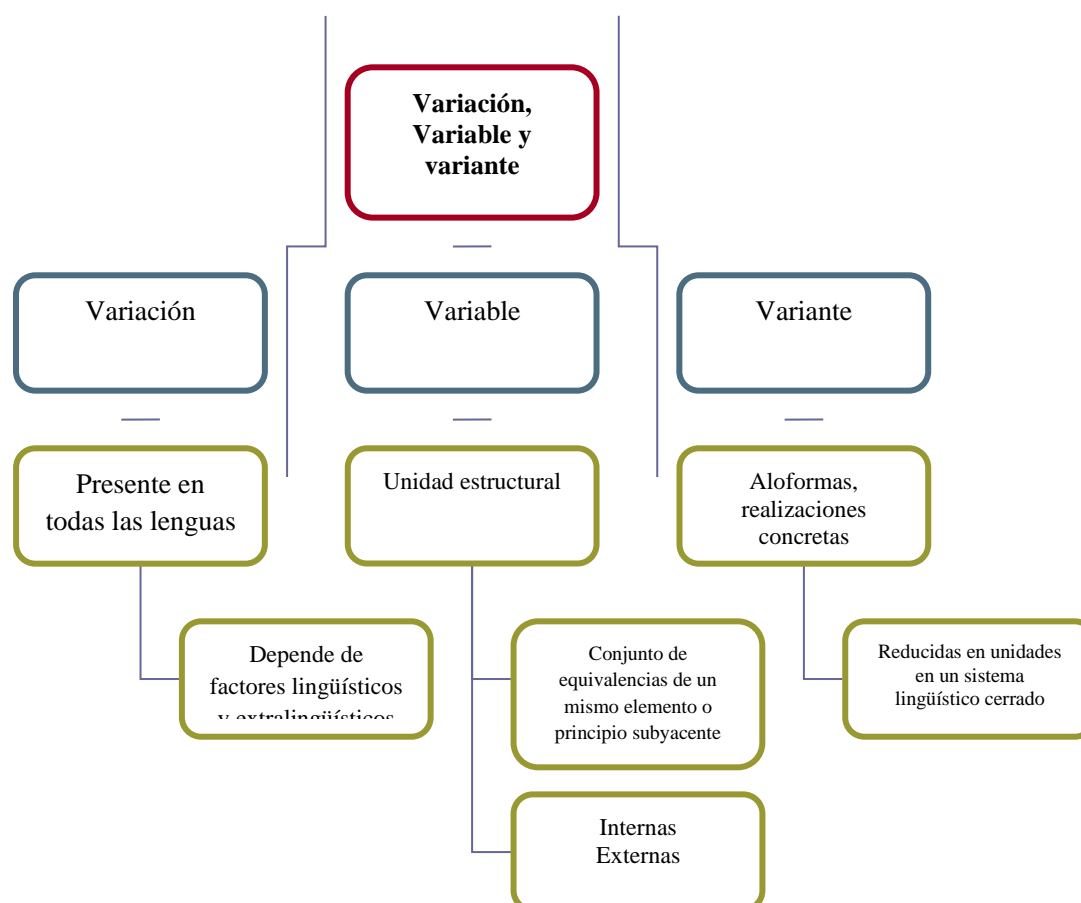


Figura 1. Síntesis de los conceptos de variación, variable y variante
(Elaboración propia)

4.2 *La variación diatópica, diastrática y diafásica*

Del concepto de diasistema se deriva el modelo tridimensional coseriano para dar cuenta de la variación lingüística. Para Coseriu (1982), en las lenguas históricas se puede comprobar tres tipos de diferenciación interna:

a) diferencias en el espacio geográfico o diferencias diatópicas; b) diferencias entre los distintos estratos socioculturales de la comunidad idiomática o diastráticas, y c) diferencias entre los tipos de modalidad expresiva, según las circunstancias constantes del hablar (hablante, oyente, situación u ocasión del hablar y asunto del que se habla), o diferencias diafásicas. (Coseriu, 1982: p. 19).

Tal y como se puede observar, Coseriu excluye de su modelo la variación diacrónica saussureana. Según este autor, las variedades de estas dimensiones, es decir, los dialectos, sociolectos, registros o estilos pueden poseer el estatus de lenguas funcionales comprendidos como sistemas mínimos y autónomos de una lengua histórica. Tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, bajo la perspectiva coseriana se puede afirmar que en toda lengua histórica se presenta la variación comprendida como tipos fundamentales de diferenciación interna.

Resulta conveniente recordar que, aunque la tendencia consiste en analizar de manera separada los tres tipos de variación que citamos anteriormente, para Gadet (2003) deben analizarse juntas:

Le découpage en types de variation laisserait attendre une discontinuité, alors que diatopique, diastratique et diaphasique interagissent en permanence : les locuteurs emploient d'autant plus de formes régionales que leur statut socioculturel est plus bas et que la situation est plus familière, et le spectre diastratique est donc plus large au bas de l'échelle sociale (p. 15).

Es por esta razón que, aunque en la teoría y en el capítulo III se citen los tres tipos de variación separadamente, se busca dar cuenta de la variación como un fenómeno continuo y dinámico. A continuación, se definen detalladamente cada uno de estos tres ejes, los cuales serán los pilares teóricos para el análisis del corpus de manuales para la enseñanza del francés.

4.2.1 *La variación diatópica*

Este concepto fue introducido por Flydal (1951). La variación diatópica se refiere a la variación regional y, por lo tanto, a la geográfica. Por lo anterior, este tipo de variación estudia la dimensión espacial en relación con la lengua. Estudia el uso de la lengua en una región y cómo cambia este uso de una región a otra. Las condiciones específicas de cada región pueden causar variaciones de tipo fonético, sintáctico, morfológico y léxico-semánticos.

En la didáctica de lenguas extranjeras, varios autores (Leal, 2008; Valdman, 2000; Eloy, 2003) afirman que éste es el eje más abordado en los manuales de lenguas, sobre todo a través de contrastes léxicos, y al mismo tiempo ha sido el más explorado en la clase de lengua. Leal (2008) afirma que el estudio de este fenómeno complica el sistema de enseñanza, puesto que hay que preguntarse acerca del modelo normativo del que se parte para enseñar la lengua extranjera.

4.2.2 *La variación diafásica*

El reconocimiento de este tipo de variación fue introducido por Coseriu (1966) y estudia la variación en correlación con las particularidades de la situación comunicativa y con su grado de formalidad o informalidad. A este factor se le llama también en sociolingüística variación situacional o estilística, pues se refiere al empleo de diversos estilos según la situación comunicativa.

Además del empleo de la lengua en una situación comunicativa específica, Leal (2008) agrega que lo diafásico tiene que ver con “la intencionalidad del emisor o de la naturaleza del receptor.” (p.4). Es decir, que en este eje se debe tomar en cuenta lo comunicativo en un sentido amplio, en el cual el hablante y su interlocutor son piezas clave en la elección de estilos y registros.

Según Serrano (2008), el estilo es muy significativo en el comportamiento lingüístico de los hablantes y, por ende, en el desarrollo de las variantes lingüísticas. Este término “viene definido por la forma de comunicar que puede adquirir el hablante de forma individual y no solamente por la situación comunicativa” (p.2). Según la perspectiva de esta autora, el estilo se puede analizar desde distintos enfoques. Por ejemplo, un estudio se puede centrar en la atención que el hablante presta a su habla o se pueden hacer consideraciones más generales en las que el estilo se contempla como un fenómeno más amplio presente en la realización discursiva que refleja la posición social del hablante y su auto-consideración como hablante.

Para López (2004), existen contrastes estilísticos relacionados estrictamente con la espontaneidad. Según este autor, a más espontaneidad menos variantes prestigiadas y viceversa. Sin embargo, señala que no se ha encontrado prueba de que existan más de tres estilos: el neutro, el espontáneo y el cuidadoso. En este sentido, el estilo se puede considerar como un parámetro “cuyos polos son la total espontaneidad y el máximo cuidado” (...) y “depende del grado de participación de la conciencia sociolingüística del sujeto en el momento de hablar, que es (...) la que guarda las marcas de prestigio o estigmatización que la comunidad ha otorgado a ciertos fenómenos lingüísticos” (p. 97).

En este punto cabe diferenciar el concepto de estilo del de registro, el cual “se define por cada situación comunicativa concreta, teniendo en cuenta que esto abarca la lengua oral y la escrita” (Serrano, 2008, p.2). En consecuencia, el registro se refiere a situaciones claramente identificables por el hablante; el estilo, por el contrario, es mucho más amplio.

Por otra parte, para Siouffi y Raemdonck (1999), el registro de lengua se refiere a uno de los factores que intervienen en la variación. Lo definen como los usos de lengua que varían en función de la situación de habla. Para ambos autores, es muy difícil trazar las fronteras entre uno y otro registro de lengua; sin embargo, en francés se suelen reconocer al menos cuatro:

- 1) Registro culto (*soutenu*)
- 2) Registro medio o no marcado
- 3) Registro popular
- 4) Registro coloquial (*vulgaire*)

Esta nomenclatura propuesta por Siouffi y Raemdonck (1999) resulta de gran utilidad para el análisis que se llevará a cabo más adelante del corpus de manuales.

Asimismo, aunque teóricos como Serrano (2008) diferencian los conceptos de estilo y registro, otros como Leal (2008) los usan como sinónimos: “Los distintos estilos se conocen también con el nombre de registros y en general se suelen establecer dos puntos extremos: la variedad formal y la variedad coloquial” (Leal, 2008: 4). En este estudio, nos referiremos más al concepto de registro que al de estilo, pues en el corpus escrito por analizar la información relativa a los estilos es casi nula. Además, en la tradición de la didáctica del FLE, es más frecuente que se hable de registros de lengua que de estilos en los manuales.

4.2.3 La variación diastrática

Este concepto fue introducido por Flydal (1951). Este tipo de variación se refiere al conjunto de peculiaridades lingüísticas que se asocian a ciertos parámetros sociales. A este tipo de variación se le llama también sociológica (Tousignat, 1987) ya que toma en cuenta el uso de una misma lengua en distintos grupos sociales. Se incluye en su análisis los estratos sociales, socio-culturales y socioeconómicos. Por lo anterior, hay parámetros que definen lo diastrático desde el punto de vista individual del hablante, como la edad y el sexo. Se refiere además a las diferencias que existen entre los hablantes de una determinada comunidad lingüística, atendiendo a su situación social, cultural, profesional, económica, etc. (Leal, 2008).

En el estudio de lo diastrático, se establecen tradicionalmente dos polos: la variante culta y la variante vulgar, aunque para Leal (2008), desde una perspectiva más específica,

también se recogen la variable generacional, cultural o de sexo. Este tipo de variación está definida por los niveles sociales y, por consiguiente, por la clase social a la que pertenece el hablante. De esta manera, lo diafásico se ocupa de las modalidades lingüísticas adoptadas en función de la pertenecía del hablante a un grupo socio-económico concreto. A este respecto, Dufter y Stark (2003) afirman que esta dimensión se define por los niveles socioculturales de la comunidad lingüística, los cuales establecerían los niveles de lengua o los sociolectos. Para Labov (citado por Dufter y Stark, 2003: p. 85) se deben tomar en cuenta aspectos como el sexo, la edad y la profesión del hablante. Por el contrario, para Coseriu (citado por Dufter y Stark, 2003: p. 85), estos tres aspectos extralingüísticos no serían parte del análisis diastrático.

Para resumir lo esencial de este eje, se puede aseverar que el eje diafásico se refiere a las variedades determinadas por un grupo social. Cabe mencionar, además, que varios de los teóricos citados (Valdman 2000; Eloy 2003) apuntan a la dificultad de separar el eje diastrático del diafásico. De hecho, en el ámbito de la didáctica del FLE, los autores insisten en que, debido a su complejidad, estos dos tipos de variación no se abordan en los manuales y, de hacerlo, se hace de manera muy general, como se verá en las secciones posteriores de este estudio.

4.2.4 Críticas y propuestas al modelo tridimensional coseriano

Partiendo de la idea de que resulta muy complejo separar lo diafásico de lo diastrático, autores¹⁰ como Sornicola y Wüest (1997) señalan que, para solucionar este traslape de nociones, se proponga la llamada “cadena de variación” para dar cuenta de un continuum existente entre los dos ejes.

¹⁰ Ambos autores son citados en: Dufter, A. y E. Stark (2003). La variété des variétés: combien de dimensions pour la description? Quelques réflexions à partir du français. *Jornadas lingüísticas franco-alemanas de Munich*. Recuperado de: <http://www.academia.edu/9288/> [Consulta 2 abr. 2015].

En el caso de Sornicola, propone reunir lo diastrático y lo diafásico en una única dimensión, la pragmática. Wüest, por su parte, distingue entre macro y micro-variación y las define como el conjunto de variaciones en correlación con las condiciones específicas de situaciones de comunicación.

Por otro lado, Mioni (1983) agrega la noción de variación diamésica. Este tipo de variación se centra en las diferencias que existen debido al canal de comunicación elegido por los locutores, en el cual emplean lo escrito y lo oral de distinta manera. A este respecto, autores como Koch y Oesterreicher (Citados por López, 2002) plantean que las diferencias entre lo “hablado/escrito” resultan fundamentales para el análisis de hechos lingüísticos difíciles de clasificar desde un punto de vista geográfico, social o diafásico. Ambos consideran esta variación como un aspecto universal de la actividad lingüística del ser humano, que se presenta como un continuum que permite, al mismo tiempo, describir cómo se concibe un mensaje lingüístico según distintas estrategias comunicativas en correlación con distintos parámetros comunicativos y contextuales de una situación comunicativa. Así, los autores proponen distinguir distintos tipos de “formas comunicativas”, dentro de las cuales se encuentran la conversación telefónica, un sermón, una carta formal, etc.

Además de estas dimensiones, existe la variación diacrónica. Este concepto fue acuñado por Saussure (1968) y analiza los hechos lingüísticos desde una perspectiva temporal. Se interesa en la evolución de las lenguas y en el cambio lingüístico. Es precisamente gracias a estos análisis que se puede dar cuenta, en buena parte, de los fenómenos lingüísticos actuales.

Para efectos de este estudio, se tomará como punto de partida el modelo tridimensional propuesto por Coseriu, debido a que se trata de los factores que se adaptan mejor al tipo de estudio propuesto en esta investigación. Sin embargo, dependiendo de los hallazgos que se hagan a partir del análisis del corpus, se podría eventualmente agregar la cuarta dimensión propuesta por Koch y Oesterreicher (Citados por López, 2002), en la cual se separa lo oral y lo escrito de los ejes diastrático y diafásico.

4.3 Breve descripción de la lengua francesa desde un punto de vista histórico-variacionista

En esta sección se describirá la lengua francesa a grandes rasgos partiendo de un punto de vista histórico para luego hacer una propuesta diatópica para comprender el rol que desempeña esta lengua en el mundo francófono hoy en día.

4.3.1 Orígenes de la lengua francesa y nacimiento de una lengua nacional

La lengua francesa pertenece a la familia indoeuropea y específicamente a la subfamilia de lenguas romances. Como el español, el italiano, el portugués y el rumano, el francés procede del contacto entre el latín vulgar y las lenguas existentes en Europa durante el desarrollo del imperio romano.

Desde un punto de vista lingüístico, el actual territorio francés se divide tradicionalmente en dos regiones: por una parte, en el norte de Francia, en Bélgica, en Suiza y en las islas del canal de la Mancha se ubican las lenguas de Oïl, dentro de las cuales se pueden citar el berrichon, el valón, el loreno y el normando. Cabe destacar que el francés moderno proviene precisamente del *francien*¹¹, lengua de Oïl de la región Isla de Francia.

Por otra parte, a partir del Río Loira y hacia el Sur de Francia, se ubican las lenguas de Occitania designadas como lenguas de Oc¹². Algunas de las lenguas pertenecientes a esta región lingüística son el auvernés, el gascón, el bigorés, el bearnés y el lemosín. En lo referente a la clasificación de las lenguas de Oc, Comrie (2011) considera lo siguiente: “The dialects of the south, now generally known collectively as occitan, are best not regarded as Gallo-Romance at all, but rather as closely linked with catalan, the resultant growing being distinct from Hispano-Romance also” (p. 211). Además de las dos áreas

¹¹ El diccionario del Centro nacional de recursos textuales y léxicos (CNRTL) define este término como sigue. Desde un punto de vista etimológico, *francien* fue creado por lingüistas romanistas para designar el dialecto de Isla de Francia. Además, agregan que este término hace referencia al dialecto romance hablado y escrito en esta región durante la Edad Media. Información recuperada de: <http://www.cnrtl.fr/> [Consulta 20 ago. De 2015).

¹² Lenguas así designadas para diferenciar la pronunciación de “si” en el Norte (Oïl) y en el sur (Oc) de Francia.

lingüísticas descritas anteriormente, este autor agrega una tercera dominada por el Franco-Provenzal en la región de Provenza, en el sureste de Francia.

En cuanto a la evolución del francés, uno de los hechos que marcó su inicio como lengua nacional, fue el primer texto escrito en el que aparece: el Juramento de Estrasburgo, del año 842. Este documento militar fue elaborado por Charles el Calvo y Louis el Germánico, quienes firmaron una alianza militar en contra de su hermano mayor, Lotario I. La redacción de este texto se hizo en francés y en alemán para que de esta manera los militares de ambos bandos lo comprendiesen.

Con el paso del tiempo, París se convirtió en la capital del reino de Francia e inició una lenta expansión hacia las principales ciudades vecinas. Según Comrie (2011), durante los siglos XII y XIII, el *francien* era considerado como la norma desde el punto de vista de la escritura y del habla culta, sobre todo en el norte y centro de Francia.

Durante la Edad Media, esta lengua continúa su expansión debido a factores sociopolíticos principalmente. Por una parte, hubo un gran crecimiento del reino de Francia que llevó a la conquista de numerosos territorios vecinos de París. Aunado a este hecho histórico, se dio un gran crecimiento demográfico y económico de la ciudad, y de esta manera se convirtió en una de las más desarrolladas de Europa occidental y, en consecuencia, en un centro de intercambio cultural y económico.

Uno de los momentos clave en la historia de la expansión del francés y de su formación como lengua nacional, fue la publicación de la Ordenanza de Villers-Cotterêts en 1539, en la cual se estableció que todos los actos legales y notariados debían ser redactados en francés. Luego de la publicación de este edicto, el *francien* logra expandirse a las zonas rurales del territorio y, por ende, se aceleró el reemplazo de dialectos y lenguas regionales como el picardo, el bretón, el flamenco y el alsaciano. Cabe mencionar que, antes de la publicación de esta ordenanza, los documentos oficiales escritos eran redactados en latín, lengua dominante en el ámbito administrativo. Años más tarde, en 1635, Richelieu

funda la Academia Francesa, institución que velará por la expansión y la estandarización de esta lengua.

Los siglos XVI y XVII se caracterizan desde el punto de vista lingüístico como un periodo muy fructífero en materia de reformas y estandarización de la lengua. Algunos ejemplos de estas reformas son los siguientes: “the acceptance of distinction between « i » and « j » and between « u » and « v » and the use of the cedilla; the other three principal accents weep not finally accepted by the Academy until 1740” (Comrie, 2011: p.214). A partir del siglo XVII, el francés se convirtió no sólo en lengua nacional, sino también internacional. A este respecto, Comrie (2011) afirma que el francés tuvo un largo periodo de dominación internacional en ámbitos como la diplomacia y la cultura y, además, agrega lo siguiente:

By the end of the seventeenth century, French had in effect replaced Latin in the former role, to the point that Berlin Academy was able to ask in 1782, as a matter of fact « Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle ? » ('What has made the French language universal?') (p. 211).

Ulteriormente, en cuanto al proceso de estandarización de la lengua, se pasa de un sistema escrito basado en lo fonético a uno mucho más complejo. Además, en cuanto a la ortografía y a la escritura, Comrie (2011) anota lo siguiente:

There was a further period of very rapid and radical phonetic change, and secondly, not unconnected, there was a marked increase in the use of quasi-etymological spellings, in which one or more letters appropriately present in a Latin etymon were reinserted in the corresponding French derivative, even though the sound they represented had been modified or lost in the interim (p. 213-214).

Pese a gozar de un estatus internacional en el siglo XVII y de estar presente sobre todo en los sectores de la administración y en las clases favorecidas de Francia, la variedad de francés parisino logró expandirse y generalizarse en el uso cotidiano durante la época de la Revolución Francesa¹³. A pesar de este hecho, habrá que esperar hasta finales del siglo

¹³ En esta época se habla de “francés contemporáneo” para referirse al francés que sigue el uso de la ciudad, ([R] *gras*, por ejemplo); asimismo, se habla del francés moderno (“Ancien Régime”) para designar aquella

XIX para que esta lengua sea integrada como materia obligatoria en el sistema escolar francés. Asimismo, los siglos XIX y XX se caracterizan por varios intentos de reformas lingüísticas en el nivel escrito a saber:

The nineteenth and twentieth centuries have seen repeated attempts at reform, both unofficial and official, the best known of the latter being the reports of the Beslais commissions, in 1952 and 1965. The second of these proposed a small number of sensible and limited reforms, such as the use of 's' as a standard plural marker (Comrie, 2011: p.214).

Según Comrie (2011), el estatus internacional de la lengua francesa logró mantenerse hasta el siglo XX, incluso hasta años posteriores a la primera guerra mundial.

En cuanto al estatus del francés de Francia y particularmente en lo concerniente a la variedad parisina, Valdman (2000) afirma que esta variedad sigue siendo la norma y la referencia en el mundo francófono. Asevera también que ésta es percibida como una lengua unificada, homogénea, dominada por una supremacía de lo escrito sobre lo oral. En relación a este tema, Lacks (2000) acota que, en lenguas como el francés, la presión normativa es constante y la norma ortográfica es incluso capaz de entorpecer las dinámicas propias al cambio lingüístico.

Estas observaciones serán de gran utilidad tanto para la historiografía de la enseñanza del FLE en Costa Rica, así como para el análisis del corpus de manuales, debido a que la idea de superioridad de esta variedad prevalece en el currículo de las instituciones educativas públicas costarricenses (escuela, colegio, universidades) a pesar de los esfuerzos por adoptar una perspectiva con tintes francófonos.

4.3.2 *El francés fuera de Francia*

El breve panorama histórico de la lengua francesa presentado en el apartado anterior se puede complementar con la propuesta de Valdman (2000), en la cual se señala la

variedad que tenía por norma el uso de la corte ([R] roulé, por ejemplo). Cabe mencionar que este último cayó en desuso total, y hoy ha sido rehabilitado por dramaturgos y músicos (Green, 2001).

importancia del francés durante los periodos de expansión colonialista de los siglos XVII, XVIII y XIX. Esta situación geopolítica hizo que el francés entrara en contacto con otras lenguas, lo que condujo a una gran diversidad de situaciones lingüísticas que se pueden resumir de la siguiente manera:

La formación de variedades del francés de ultramar más uniformes que las variedades populares y regionales usadas en el Hexágono¹⁴. Dentro de estas variedades encontramos el francés quebequense, el acadiano y el luisianés.

- 1) La creación de lenguas criollas con base léxica francesa¹⁵.
- 2) El desarrollo de formas vernáculas con una gran influencia de las lenguas locales. Este tipo de variedad se encuentra en países del África Subsahariana.

Según datos publicados por la OIF (2019), el francés es lengua oficial en 29 países y es hablado en un total de 106 naciones. A continuación, se resumen las principales características de las variedades citadas anteriormente según la zona geográfica a la que pertenecen. Cabe señalar que éstas provienen del trabajo de Girard y Lyche (2004):

- 1) En Europa: Se trata del francés de Bélgica, de Luxemburgo y de Suiza. En estos casos específicos se trata de francés regional en los cuales existen al mismo tiempo variedades dialectales.
- 2) En América del Norte: En Canadá existe toda una gama de variedades de francés canadiense. Se distinguen dos tipos principalmente, a saber, el francés acadiano y el quebequense; esta segunda es el francés de referencia. En Estados Unidos, específicamente en Maine, en Missouri y sobre todo en Luisiana subsisten dos variedades distintas de francés: el cadiano y el criollo luisianés.
- 3) Países de África del Norte: El árabe es la lengua oficial; sin embargo, el francés de referencia sigue siendo empleado por las clases altas.

¹⁴ Cabe aclarar que cuando los autores mencionan el Hexágono o bien el adjetivo hexagonal, por antonomasia, se hace referencia a Francia o al adjetivo francés.

¹⁵ El autor no consigna ejemplos de lenguas criollas específicas.

- 4) Países de África Subsahariana: El francés es la lengua oficial en algunos casos; en otros, es la segunda lengua oficial. Este es el caso de países como Burundi, Camerún, Ruanda y Chad. Existen además lenguas muy próximas a las criollas en países como Costa de Marfil y Abidjan.
- 5) Países de la zona del Caribe, del océano Índico y del océano Pacífico: en estas tres zonas se encuentran lenguas criollas de base léxica francesa.
- 6) Antillas Francesas: En estas islas se presentan variedades del francés regional creolizado, además de fenómenos relacionados al bilingüismo francés-criollo.

Por otra parte, Valdman (2000) propone una tipología del francés en el mundo francófono en la que se muestran las relaciones diatópicas que esta lengua ha tenido en diversas latitudes. Al mismo tiempo, en su tipología el autor muestra su estatus en diversas regiones del globo, así como las lenguas con las que ha tenido contacto.

Tipología del francés en la Francofonía¹⁶

FRANCÉS COMO LENGUA VERNÁCULA

Francés lengua vernácula tradicional y lengua dominante:

Norte de Francia, Quebec, Comunidad francesa de Bélgica y de Suiza
 Variación intralingüística “normal”
 Contacto entre francés y “patois”
 Francés regional

Francés lengua vernácula adoptada y lengua dominante:

Regiones “periféricas”: Occitania, Bretaña Bretona, Alsacia, Región de
 Dunkerque, Córcega, Roussillon (Región de Perpiñán)
 Variación intralingüística “normal”
 Contactos entre el francés y lenguas regionales

Francés lengua vernácula dominada por otra lengua:

Canadá excepto Quebec, Luisiana, Nueva Inglaterra, Val d’Aoste
 Debilitamiento lingüístico (*language loss*)
 Contacto entre el francés y la lengua dominante
 Reintroducción del francés estándar por vía escolar

¹⁶ Traducción libre del francés de Valdman (2000: p. 650)

FRANCÉS COMO LENGUA VEHICULAR U OFICIAL

Coexistencia con una lengua criolla de base léxica francesa

Haití, Luisiana, Antillas francesas y Guyana, Reunión, Mauricio, Seychelles
Influencia de lenguas criollas o varias lenguas vernáculas y
vehiculares locales

África subsahariana

Influencia de lenguas locales

Fenómenos relacionados al aprendizaje imperfecto del francés

FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Coexistencia con una lengua oficial dominante y otras lenguas vehiculares o
vernáculas

Líbano, Magreb

Tabla 3. Tipología del francés en el mundo francófono

Valdman (2010: p. 650)
(Traducción propia)

A pesar de los esfuerzos en materia de políticas lingüísticas por estandarizar y normativizar la lengua francesa tanto en Europa como fuera de ella, hoy en día esta lengua cohabita con lenguas regionales, con otras lenguas oficiales y con variedades claramente distintas a la del francés de referencia.

4.4 Los conceptos de norma, lengua estándar y lengua de referencia

Todo docente de lengua extranjera e incluso de lengua materna, se pregunta sobre el objeto de estudio que enseña. En francés, como es el caso de las demás lenguas, se conocen distintas variedades. Sin embargo, es frecuente que se hable de un modelo lingüístico monolítico, que corresponde a la elección de una variedad estándar con tendencias marcadas hacia lo normativo, sobre todo en el caso de manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras (Valdman, 2000). Por esta razón, a continuación, exploraremos los conceptos de norma, lengua estándar y lengua de referencia.

4.4.1 El concepto de norma

La norma es una regla explícita, un modelo a seguir. Para autores como Montes (1979), se trata de un conjunto de reglas que conllevan un cierto grado de obligatoriedad y

de corrección, el cual es impuesto por una comunidad lingüística a los hablantes de la lengua en cuestión. Podemos agregar a esta noción la idea de que una norma nos hace pensar en los usos correctos y prescriptivos y, por lo tanto, también nos hace pensar en los usos incorrectos y estigmatizados. Por lo anterior, la norma puede conllevar la expresión de juicios de valor sobre su propia lengua o sobre una lengua extranjera.

En el caso particular del francés, el concepto de norma tiene un valor histórico. A partir del siglo XVII se siente la necesidad de crear un “bon usage” o guía del uso correcto de la lengua. En este momento, se buscaba una norma que permitiera la expresión correcta y que homogenizara la manera de expresarse de los hablantes. Según Klinkenberg (2002), esta normativización de la lengua francesa está dominada por una idea de encontrar la esencia de la lengua:

Qu'elle fonctionne comme emblème ou stigmat, la langue est ainsi vue dans son irréductible spécificité, et non dans sa généralité. Et dès lors une telle langue doit nécessairement être conforme à un modèle idéal, stable, voire immuable. Adamique et ante-babelienne (p.22).

Así, la norma impone un modelo a seguir, el cual está permeado evidentemente por ideas tanto sociales (instituciones, autoridades, grupos) como individuales (juicios de valor, representaciones). Para Barbier (2015), en el área de la sociolingüística se diferencian dos tipos de normas, las explícitas e implícitas. Por una parte, la explícita se refiere a la forma estándar, es decir, a lo que se dice que es la manera correcta de expresarse; por otra parte, la implícita parte de las apreciaciones personales de los hablantes, tanto de manera individual como colectiva.

Para Cuq (1996), el peso de la norma es impuesto por todos estos factores, ya que es una “image construite et déformée par l'idéalisation des usages linguistiques des groupes dominants” (p. 60-61). Molinari (2010) considera que este concepto tiene un constructo institucional que busca que el francés sea considerado como lengua nacional, única y unificada. Considera que “les normes prescriptives s'accompagnent, en général, d'une attitude puriste qui valorise un usage par rapport à d'autres considérés comme déviants ou non légitimes” (p. 102). La autora insiste en que el modelo de un buen francés es el que

está presente en la prensa, en los ámbitos jurídico, educativo y literario. Por lo tanto, este es, según la autora, el modelo presente en los libros de texto de FLE.

Esta norma de la que hablan los autores que acabamos de citar se refleja en un modelo uniforme, desprovisto de variación. Para Detey (2017), en la enseñanza del FLE se puede partir de dos postulados para abordar este concepto: “D’un côté, on a hérité l’idée que l’écrit doit être le support essentiel de la langue surtout orale; d’un autre côté, le français est lié à une tradition grammaticale normative” (p.99). Este modelo normativo es paralelo a un modelo franco-centrista. Aun en la actualidad, el modelo preponderante es “le français parisien de la moyenne bourgeoisie ou des universitaires” (Siouffi, 2011:99). En cuanto a la lengua oral, Cuq (1996) afirma que se considera como una versión inferior a la escrita.

4.4.2 El concepto de lengua estándar

La lengua estándar es la representación de la norma de una lengua. Para Guérin (2008), el estándar se diferencia de la norma debido a que el primero se refiere a una actualización de la lengua que se puede considerar absoluta, que deja de lado cualquier sentido contextual. Según este autor, adoptar un estándar es confirmar que se está usando un único francés en todas las situaciones comunicativas.

En el ámbito de lenguas extranjeras, nos topamos a menudo con referencias al estándar, entendido como una variedad neutra. En este sentido, Cuq (1996) señala que es necesario que los docentes de lengua estén conscientes del hecho que se deben hacer elecciones cuando se enseña una lengua y que finalmente el francés que se enseña “est la représentation qu’il se fait de cette norme, et aussi probablement celle que l’institution pour laquelle il travaille lui demande de se faire” (p.60-61).

4.4.3 El concepto de lengua de referencia

Teóricos como Siouffi (1999), Detey *et al.* (2011) y Laks (2000) prefieren el término francés de referencia en lugar de francés estándar. Para Siouffi (2011), en la

actualidad se reconoce la diversidad de usos de la lengua. Esto quiere decir que el modelo jerárquico basado en lo normativo se ha difuminado; lo que antes llamábamos lengua estándar y que hace únicamente referencia a una variedad de lengua mejor que las otras ha cambiado. En nuestros días, la lengua estándar se ha convertido más bien en un punto de referencia a partir del cual se pueden situar otros usos de la lengua.

A este respecto, Laks (citado por Detey, 2017) agrega que lo que antes llamábamos lengua estándar, es decir, una construcción puramente dóxica, ha dado su lugar a un concepto de francés de referencia. Para este autor, una lengua de referencia: “N’a de valeur que fonctionnelle: en fonction de la communauté linguistique dans laquelle on se situe (notamment déterminée par la géographie par exemple Paris vs Montréal vs Abidjan), on peut observer différents “systèmes de référence” ” (p.100).

Según lo expuesto, en esta investigación se utilizará el término francés de referencia (FR)¹⁷ para hacer referencia al modelo lingüístico presente en el corpus de manuales que se analizará en el capítulo III. Esto se debe a que se admite que debe existir un núcleo homogéneo del que se parte para enseñar la lengua; sin embargo, no se puede pretender que esté desprovisto de variación. En el caso de este estudio, es importante tomar en cuenta que el francés se enseña en un contexto en particular (Costa Rica), que la lengua es transmitida por hablantes no nativos, por medio de manuales hechos y publicados en Costa Rica.

4.5 Descripción del francés en la didáctica de lenguas extranjeras

En el siguiente apartado se presentan tres conceptos clave para comprender las variantes de francés que se enseñan en diversos contextos a nivel mundial, a saber, el francés general, el francés como lengua extranjera, el francés como segunda lengua y el francés con objetivos específicos. Cabe aclarar que estas definiciones se hacen desde una perspectiva meramente didáctica, no lingüística.

¹⁷ En adelante FR.

4.5.1 *El francés general (FG)*¹⁸

Según lo señala Cuq (2003), el FG corresponde al francés usual “tel qu’on le trouve dans les méthodes de FLE et destiné à tous les publics, c’est-à-dire les publics non spécialisés” (p.108). Este modelo de lengua toma en cuenta los contenidos tanto léxicos, gramaticales como fonéticos para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes por medio de un francés usual y cotidiano. Su enfoque es, como su nombre lo indica, global y presenta usualmente un equilibrio entre lo oral y lo escrito, además del estudio “des faits de langue et approche de la civilisation” (p.108).

Tal y como se menciona en el apartado de la metodología, uno de los criterios de selección de los manuales que serán estudiados en el presente estudio era que se tratara de libros de texto en los cuales el francés enseñado fuera general, pues ofrece una mayor posibilidad de análisis, dado que, en principio, cubre todos los niveles de la lengua, así como las cuatro competencias comunicativas: de comprensión (oral y escrita) y producción (oral y escrita).

4.5.2 *El francés con objetivos específicos (FOS)*¹⁹

La noción de FG nace como contraparte del FOS, debido a una clara necesidad de complementariedad. Según lo indica Cuq (2003), el FOS se desarrolla en América Latina en los años 70, bajo el término de “Francés instrumental”, cuyo objetivo era que los estudiantes desarrollaran la habilidad de comprender textos de un área específica del conocimiento; por ejemplo, de leyes, medicina, biología, etc. Al mismo tiempo, en Francia se crearon los cursos de “francés de especialidad”, los cuales se basaban en las necesidades particulares del público de estudiantes extranjeros para la selección tanto de contenidos como de saberes prácticos.

¹⁸ En adelante FG.

¹⁹ En adelante FOS.

El FOS, tal y como se conoce desde los años 80²⁰, nace de la necesidad de “adapter l’enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures” (Cuq, 2003 : p. 109). Por lo tanto, en esta área el aprendiz recibe una formación en la cual el manejo de la lengua global no es una prioridad; se busca, por el contrario, que los aprendices manejen contenidos y saberes-hacer que pertenezcan a contextos profesionales o académicos bien definidos, no generales.

4.5.3 *El Francés Lengua Extranjera (FLE)*

La sigla FLE se refiere a “Francés Lengua Extranjera”, es decir, la lengua que se enseña a los aprendices cuya lengua materna no es el francés (Robert, 2008: p.90). Este término nace en los años 60. Sin embargo, habrá que esperar hasta los años 80 para que su uso se generalice.

En 1982, según señala Robert (2008) en un documento llamado el Reporte Auba, el Ministerio de la Educación Nacional Francesa recomendó la creación de carreras universitarias en esta disciplina. Este hecho fue el inicio de una rama de la didáctica de lenguas extranjeras y, por ende, marca la expansión de este término en Francia y en el mundo. Se puede afirmar que el FLE es paralelo al FG y se caracteriza, además, porque su aprendizaje no siempre es obligatorio; muchas veces la lengua se aprende por voluntad propia.

4.5.4 *El francés como segunda lengua (FLS)*²¹

En el área de la lingüística y específicamente en la rama de la adquisición de lenguas, este término se ha referido tradicionalmente al orden supuesto que existe en el

²⁰ Cuq (2003) especifica que el término “Francés con objetivos específicos” proviene del término inglés “English for specific purposes”.

²¹ En adelante FLS.

aprendizaje de una primera lengua (materna) y de una segunda lengua (extranjera). Sin embargo, en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y particularmente en la didáctica del FLE, este concepto difiere del anterior. El FLS :

Désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques (français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du XIXe siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés), mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 90 environ) (Cuq, 2003 : p. 108-109).

En efecto, hoy en día, este término se refiere al aprendizaje del francés en aquellos países en los que goza de un estatus oficial y, según señala Robert (2008), presenta ciertas características específicas que no presenta el FLE: por una parte, el francés es una lengua obligatoria para los estudiantes; por otra parte, desempeña un rol social importante puesto que en muchos casos se trata de la lengua oficial y de la administración.

A este respecto, Robert (2008) nos recuerda que, en el contexto de las antiguas colonias africanas, por ejemplo, el francés, además de ser una lengua impuesta en el sistema educativo, ocupa muchas veces el primer lugar en lo que a la enseñanza se refiere, debido a factores geopolíticos e ideológicos y, por lo tanto, se convierte en la primera lengua de enseñanza, no en la segunda como su nombre lo indica.

Es por esta razón que Dumont y Maurer (citados por Robert, 2008) proponen sustituir el término de “segunda lengua” por el de “lengua privilegiada”, pues este concepto daría cuenta del estatus particular del francés en estos países. Robert (2008) reconoce que este término no es el más apropiado para referirse a la situación particular de los países en los que el francés es FLS, sobre todo en contextos como el africano, en el cual un niño que aprende el francés en la escuela no lo aprende como segunda lengua, sino como tercera o cuarta.

4.6 Las políticas lingüísticas

Otro de los componentes teóricos clave para la realización de este estudio es el ámbito de las políticas lingüísticas, pues es precisamente este apartado el que permitirá

comprender la situación del francés en el territorio costarricense. En las siguientes páginas se abordan los conceptos de política lingüística y de planificación lingüística desde el punto de vista sociolingüístico y didáctico.

4.6.1 El concepto de política lingüística

Las políticas lingüísticas son ante todo una institución (Halaoui, 2011), en un sentido general, apuntan a un conjunto de acciones que tienen la lengua como objeto. Así, las políticas lingüísticas existen desde que el hombre es hombre, a partir del momento en que nombra cosas y cambia el significado de las mismas en el seno de una sociedad organizada en la que se usa el lenguaje para comunicarse. En las relaciones humanas siempre han existido organizaciones y, por ende, dominación y poder de un pueblo sobre otro; por lo tanto, a lo largo de la historia de la humanidad han existido jerarquías que dictan e imponen normas sociales, leyes, comportamientos, y la lengua no es una excepción. En todas las lenguas existen normas y usos muchas veces impuestos socialmente; estas imposiciones y las relaciones que se dan entre el poder, la ideología y la lengua en sí tienen que ver también con las políticas lingüísticas de una comunidad de habla o de un país.

Por otra parte, para Halaoui (2011) el concepto de política lingüística puede explicarse desde dos puntos de vista: desde su acepción mínima o de la más general. Desde una perspectiva específica, la política lingüística se define como una concepción teórica subyacente al conjunto de acciones relativas a una lengua. De igual manera, la política lingüística hace referencia al conjunto de elecciones conscientes que se llevan a cabo en las relaciones entre la lengua y la vida social (Calvet, citado por Halaoui 2011: p. 20). Estas elecciones pueden ser relativas a una comunidad de habla, a una región, a un país y pueden llegar a tener una dimensión internacional.

Desde una óptica más general, Halaoui (2011) define este concepto de la siguiente manera: “Ensemble des actions entreprises sur la langue” (p. 23). Cabe traer a colación que el hecho de que la constitución de una nación contenga artículos relativos a la lengua oficial

o al estatus de las lenguas de un país no es suficiente para hablar de las políticas lingüísticas, pues se debe tener conciencia de que una lengua es un hecho cultural, un factor de desarrollo económico y social primordial para las sociedades que va más allá de lo jurídico.

A partir de lo anteriormente mencionado, podemos afirmar que las políticas lingüísticas tienen que ver con una toma de decisiones claras y con saber cuáles políticas se usan y en qué ámbito (administrativo, económico, educativo, social, etc.).

4.6.2 Tipos de políticas lingüísticas

Hamel (1993) propone una primera clasificación de las políticas lingüísticas en externas e internas. Las externas se refieren al uso y a las funciones de una lengua en un contexto multilingüe. Por el contrario, las internas son aquellas en las que se analiza la intervención sobre las normas gramaticales, la estandarización, la elaboración de alfabetos y vocabularios, etc.

Halaoui (2011) hace referencia a tres tipos de políticas lingüísticas: las pensadas, las implícitas y las explícitas. A continuación, se definen desde el punto de vista del autor mencionado. Las políticas lingüísticas pensadas son las más numerosas, pues siempre están presentes en las sociedades. Son transmitidas por sus conceptores oralmente, por medio de simples instrucciones. Debido a su carácter oral, muchas políticas se caracterizan por su configuración interna, no por tratarse de un documento oficial, aunque muchas veces una política pensada es la base de una política que se escribe y se hace pública.

Otro tipo de políticas lingüísticas es la explícita. Este tipo puede concretarse por la vía escrita y aparecer en textos oficiales públicos. Las más simples contienen una serie de objetivos, una justificación y las modalidades de su realización. Una política de este tipo puede ser proclamada en discursos públicos, políticos etc., lo que paradójicamente nos indica que no todas las políticas explícitas son escritas.

Finalmente, Halaoui (2011) cita las políticas lingüísticas implícitas. Éstas provienen de la realización de acciones concretas sobre una lengua, a partir de la observación de estas acciones. Se manifiestan de dos maneras principalmente:

- 1) Aparecen en los discursos de los que la defienden o critican sus realizaciones, los hombres políticos en general,
- 2) Se encuentran sobre todo en textos periodísticos o de investigadores que la describen con el fin de hacerla pública.

Si las políticas implícitas son escritas, se constituyen y se reconstruyen a partir de la observación de la realidad del contexto. Su fiabilidad es, por ende, variable, ya que todo dependerá del rigor investigativo y objetivo del análisis de los datos.

4.6.3 El concepto de planificación lingüística

En lo relativo al concepto de planificación lingüística, el primero en hablar de éste fue Haugen en los años 50 (citado por Pereira, 2013: p.387), quien la define como “actividad consistente en preparar una ortografía, una gramática y un diccionario para orientar a escritores y hablantes de una comunidad heterogénea de hablantes”. Años más tarde, este teórico admite que esta cita correspondería más bien a los resultados de la planificación lingüística, los cuales daban cuenta de las decisiones tomadas por los planificadores lingüísticos.

Por otra parte, Tovar (citado por Pereira, 2013: p.387) concibe la planificación lingüística desde una perspectiva menos formal y más social. Este autor la define como “el conjunto de acciones deliberadas de individuos, instituciones o gobiernos, tendientes a mantener o cambiar el estatus, la forma o la adquisición de lenguas en grupos determinados”. En esta definición está presente el carácter institucional y gubernamental de la planificación lingüística; sin embargo, se agrega una dimensión educativa, pues, al hablar de la forma y de la adquisición de la lengua, entramos en el dominio educativo.

Para Halaoui (2011), este término se refiere más bien a la “*définition des modalités et des délais de réalisation des objectifs de la politique, en fonction des réalités et des moyens économiques dont on dispose*” (p.30). La perspectiva de este autor apunta a la puesta en marcha de las políticas lingüísticas y al contexto en el que se planifican. Cabe mencionar que, para este autor, el término de planificación puede usarse como sinónimo de política en tanto se considere como toda acción realizada sobre la lengua en un país dado.

En cuanto a los niveles de la planificación lingüística, se presentan dos posturas. En primer lugar, Dumont (citado por Halaoui, 1991: p. 60) distingue tres: el sociolingüístico, el cual consiste en la descripción de la situación sociolingüística a la cual se enfrenta el planificador; el político y el lingüístico. En segundo lugar, Robillard (citado por Halaoui, 1997: p. 28) estima que hay al menos cuatro niveles: en primera instancia cita el evaluativo, en el cual se identifican los problemas de las políticas lingüísticas y se evalúan posteriormente; agrega además los niveles políticos, la planificación y las acciones concretas que se toman en consecuencia.

Para Cooper (1997), la planificación lingüística se puede considerar como la gestión de la innovación y como la adopción de decisiones. Es también definida por este autor como un instrumento para la adquisición y el mantenimiento del poder. Así las cosas, si consideramos la planificación lingüística como una innovación, se debe tomar en cuenta la difusión de ésta, ya que el cambio lingüístico se deriva de este proceso. Cooper (1997) propone un modelo para explicar el proceso que conlleva la aceptación de una innovación basada en sus características, en sus usuarios y en el medio social en el que se difunde. Con el fin de analizar este proceso, el autor propone una serie de componentes que conforman dicho modelo:

- ¿Quién? (los usuarios)
- ¿Se adopta? (la innovación)
- ¿Qué? (lo que se adopta)
- ¿Cuándo? (momento en que se adopta)

- ¿Dónde? (lugar de difusión de la innovación)
- ¿Por qué? (lo lleva a los usuarios a adoptar la innovación)
- ¿Cómo? (proceso por el cual se comunica la innovación)

Este modelo será retomado en el II capítulo de este estudio con el objetivo de analizar cómo se presentan las innovaciones en materia de la enseñanza del francés en Costa Rica.

4.6.4 La planificación lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras

Para Pereira (2013), el área de la lingüística aplicada ilustra claramente la complejidad de la planificación lingüística, ya que se deben tomar en cuenta factores económicos, educativos y políticos en los que interactúan grupos en los que hay distintas relaciones de poder y que imponen las lenguas o variedades de lenguas en una comunidad lingüística.

En el área educativa, está claro que la planificación lingüística dependerá de las políticas particulares de un contexto social, económico, ideológico y geográfico. Según Grabe y Kaplan (citados por Pereira, 2013: p. 385), los asuntos de planificación lingüística específicos a contextos pedagógicos deben distinguirse de los estrictamente relacionados a las políticas lingüísticas, ya que estas últimas suelen tratar temas irrelevantes para el ámbito educativo. La planificación lingüística en el ámbito educativo responde más bien a asuntos curriculares y administrativos; estos dos factores son los que van a definir la manera en cómo un idioma será enseñado en el sistema escolar.

Dicho esto, otro de los factores relevantes para la planificación lingüística en el área educativa serán evidentemente las autoridades, pues de sus políticas depende gran parte de las decisiones que se tomen en el nivel curricular en cuanto a la enseñanza de una lengua en particular. Asimismo, la planificación lingüística implica la implementación de etapas con el fin de llevar a cabo procesos coherentes y complementarios entre sí. Según lo confirma

Pereira (2013), la implementación de un programa de estudios implicaría consistencia en la toma de decisiones y sus propósitos deberían reflejar las metas curriculares establecidas.

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, el término de planificación lingüística se ha sustituido por el de “language in-education planning”, o planificación educativa del lenguaje (Pereira, 2013). Bajo esta perspectiva, tanto los aspectos administrativos como curriculares serán de gran importancia para lograr establecer una política lingüística coherente; no obstante, deben agregarse otros elementos propios de la didáctica, como los enfoques, los manuales y los materiales para su enseñanza. En este sentido, dentro de la planificación lingüística se tomará en cuenta no sólo la redacción de programas de estudio, sino también los principios teóricos y metodológicos que regirán la implementación de una lengua en el sistema educativo.

Pereira (2013) cita tres etapas que deben considerarse en la planificación lingüística en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras:

- 1) El diagnóstico o evaluación: en esta etapa se describe y analiza la situación específica, así como las necesidades.
- 2) La toma de decisiones.
- 3) La implementación.

La autora afirma que estas etapas no son independientes, sino complementarias, ya que constituyen un proceso cíclico en el que fluye información. Además, sugiere que estas etapas deben seguirse en caso de implementar o modificar un programa educativo relativo al lenguaje.

4.7 La dimensión didáctica del manual

En este apartado se abordan conceptos relacionados al ámbito de la didáctica, específicamente en lo relativo al manual, a su producción y a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.7.1 Definición y características del manual

El término “manual” proviene del latín *manualis*, que significa “que se tiene en las manos” (Robert, 2008: p. 124), es decir, que está a mano. En el diccionario en línea de la Real Academia Española, el manual es definido como un “libro en que se compendia lo más sustancial de una materia” (Real Academia Española, 2019), lo que apunta a su carácter monográfico. Desde un punto de vista pedagógico, Choppin (citado por Pasquale, 2006) define el manual como un libro compuesto por hojas impresas y que conforma un volumen. Esta definición deja entrever la dimensión unitaria del mismo: es un objeto preciso que tiene como propósito servir como una herramienta y un soporte para una asignatura en particular. Se trata de una herramienta pues su objetivo es facilitar el aprendizaje.

Esta idea de concebir el manual como herramienta del curso de idioma se ha mantenido a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, desde épocas que se remontan a antes de la Edad Media. Durante siglos, el libro de texto ha sido la guía, el punto de referencia y, en muchos casos, se ha convertido en el curso de lengua extranjera, como en el caso de la metodología estructuro-global audiovisual (SGAV) ²².

Bajo la concepción de Robert (2008), el manual designa “tout ouvrage imprimé, destiné à l’élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d’autres moyens pédagogiques et traitant de l’ensemble ou des éléments importants d’un programme d’études pour une ou plusieurs années d’études” (p.124). En esta definición vemos cómo se toma en cuenta la coherencia que el manual debe tener en referencia a un programa de estudios. Además, Robert (2008) agrega la idea de que el manual es ante todo un proyecto pedagógico que se rige por tres parámetros principalmente:

- 1) La situación de enseñanza (edad, necesidades, contexto)
- 2) Los objetivos relacionados a esta situación (generales y específicos)
- 3) Los costos (redacción, impresión y difusión)

²² En adelante SGAV. Esta metodología, muy popular en los años 70, concebía el aprendizaje a partir del uso del material didáctico, compuesto por un manual, por la banda magnética en la cual estaban grabados los diálogos y por transparencias en las cuales se ilustraban los diálogos. Cabe mencionar que el curso era sinónimo de uso del manual; el docente no tenía ninguna libertad respecto de éste.

Estos parámetros recogen lo esencial de las definiciones expuestas hasta ahora. Por un lado, el manual está estrechamente relacionado con un contexto específico, obedece a una serie de objetivos y, por otro lado, se trata de un producto que implica una serie de complejos procesos de producción y difusión.

En cuanto a lo que motiva la creación de un manual, Pasquale (2006) destaca que el libro escolar es “concebido, producido y difundido en y para un circuito fuertemente institucionalizado, cuyos usuarios se definen a partir de este circuito, revisten estatus y roles altamente condicionados” (p.49). Un manual no tiene entonces la simple función de ilustrar una materia. Su elaboración parte de políticas lingüísticas institucionales, así como de la planificación lingüística, de factores curriculares y también ideológicos con respecto de la lengua que se busca enseñar. En cuanto a las características básicas del manual, Cuq (2003) cita las siguientes:

- 1) Presenta un principio de organización de entrada: objetivos comunicativos, estructuras gramaticales, temas, etc.
- 2) La progresión puede ser lineal o en espiral.
- 3) Suele estar dividido en lecciones, unidades o secuencias; existen también otros que se dividen en módulos o recorridos.

Para Choppin (2001), los libros de texto son los portadores de las verdades que la sociedad busca transmitir a las nuevas generaciones. En este sentido, el manual cobra una dimensión ideológica que va más allá de las prescripciones de un programa; este material puede también transmitir valores y cultura. Asimismo, el autor considera que es necesario partir de un hecho fundamental: “todo manual está histórica y geográficamente determinado; es el producto de un grupo social y de una época determinada” (p. 214). Es decir que el manual debe estudiarse como objeto que pertenece a un contexto específico, creado en un momento dado.

Según lo expuesto en los párrafos anteriores, el manual es entonces un compendio homogéneo que está al servicio, en primer lugar, del estudiante y, en segundo lugar, del docente. El libro de texto constituye un corpus homogéneo que da cuenta de una disciplina en particular, y se puede afirmar que, por lo tanto, informa sobre la evolución de esta disciplina, sobre sus progresos y alcances. Su creación obedece a razones estrechamente ligadas a las políticas lingüísticas y, por ende, a la planificación lingüística relativa a la enseñanza de la lengua extranjera en cuestión.

Aunque tradicionalmente en el ámbito de la didáctica del FLE se usan como sinónimos manual y método²³, para efectos de este estudio se eligió el término “manual” para referirse a los libros de texto. Asimismo, se usará como sinónimo el término “libros de texto”.

4.7.2 *Los tipos de manual*

Para Cuq (2003), una primera clasificación de los manuales corresponde a la división entre los universalistas y los específicos. En el caso de los primeros, se trata de libros de texto dirigidos a públicos muy diversos, concebidos para un grupo etario específico (niños, adolescentes, adultos) y que presentan en general una indicación del nivel y de las horas de enseñanza que representan. En el caso de los manuales específicos, están destinados ya sea a un público preciso o a una situación de enseñanza-aprendizaje particular, como en el caso de la enseñanza del FOS.

Richaudeau (1979) ofrece otra propuesta en cuanto a los tipos de manual desde un punto de vista del contenido, no del público al que se dirigen. Cita los manuales que presentan una progresión sistemática y los de referencia. En cuanto a los que presentan una progresión sistemática, expone las siguientes características:

²³ Para Cuq (2003), el término método puede designar el material de enseñanza, el cual puede limitarse a una sola herramienta (libro, cassette, audio, video), o bien, se usa para referirse a varios libros que cubren todos los niveles de enseñanza, y que constituyen un conjunto razonado de procedimientos y de técnicas de clase. Por ejemplo, bajo esta perspectiva se puede hablar del método *Café Crème* (Marcella Beacco di Giura, Dominique Jennepin, Massia Kaneman-Pougatch, Sandra Trevisi (1997), como una serie de manuales o libros de texto dentro de los cuales hay una coherencia metodológica (técnicas, procedimientos).

1. Tienen un valor informativo (cantidad, selección, valor científico).
2. Adaptación de la información al entorno y a la situación cultural e ideológica.
3. Accesibilidad a esta información: hay inteligibilidad, legibilidad material (tipográfica) y lingüística, índices, tablas, etc.
4. Coherencia pedagógica: existe una coherencia interna (orden, unidades, lecciones, equilibrio entre la materia y los ejercicios, etc.) y general con los modelos pedagógicos preconizados por las autoridades escolares y los docentes; además, se toma en cuenta el nivel de los estudiantes y de los docentes.

Este tipo de manual corresponde a la mayoría de los libros de texto del área de FLE. En cuanto a los manuales de referencia, como su nombre lo indica, se trata de manuales de consulta, que no cuentan con una organización o coherencia temática o pedagógica, pues presentan información específica y necesaria para ciertos contextos educativos, tanto para el estudiante como para el docente.

4.7.3 Las funciones y dimensiones del manual

Para Richaudeau (1979), las funciones de un manual pueden ser examinadas, ya sea a partir de los objetivos generales o a partir del modo de su funcionamiento pedagógico. Por una parte, según sus objetivos generales, el manual puede analizarse tomando en cuenta tres puntos de vista. En primer lugar, desde una perspectiva científica, ya que además de los conocimientos que el manual presenta, contienen toda una ideología del conocimiento (p.53). En segundo lugar, el libro de texto puede abordarse desde una perspectiva pedagógica, ya que presenta una concepción de la comunicación entre el adulto y el niño y, por lo tanto, un concepto de aprendizaje específico. En tercer lugar, el autor insiste en que el manual puede estudiarse desde un punto de vista institucional, pues suele referirse a un sistema educativo particular, a niveles sucesivos, a la jerarquía presente en dicho sistema, el grado de autonomía que se da al docente en la gestión de actividades, etc.

Por otra parte, si el manual se analiza partiendo de su modo de funcionamiento pedagógico, Richaudeau señala tres funciones: una función informativa, en la que

intervienen las decisiones del docente. Se refiere también a una función de estructuración y de organización del aprendizaje en el cual también interfieren las decisiones del docente y las elecciones que hace en la gestión del manual mismo. Finalmente, el manual tiene una función de guía, dado que es fundamental en la construcción del conocimiento del estudiante fuera de la institución.

Otra postura referente a las funciones del manual es la de Choppin (citado por Pasquale, 2006). Para este autor, el libro escolar tiene una triple función: informativa, sintética y operativa. Es informativo en tanto los estudiantes pueden informarse por medio de imágenes, textos, documentos variados, etc. Del mismo modo, presenta una función sintética, pues contiene los conocimientos que el estudiante debe saber. En tercer lugar, el manual es operacional debido a que contiene una serie de ejercicios que permiten que el estudiante ponga en práctica sus conocimientos.

Además de las funciones citadas anteriormente, Pasquale (2006) agrega que el manual recubre al menos tres dimensiones constitutivas, a saber: una dimensión científica (contenidos propios de la disciplina), una dimensión pedagógica (actualizar propuestas didácticas, concepción de la enseñanza-aprendizaje) y una dimensión comunicativa: tanto los contenidos como las propuestas didácticas deben comunicarse a los usuarios de manera clara y precisa.

La autora asevera que los manuales entran en un juego de innovación/permanencia. Se pueden dar innovaciones desde un punto de vista editorial (progresos técnicos), pedagógicos (corrientes pedagógicas), curriculares (cambio de programa), científico (saberes de punta), lo que lleva a adaptaciones, correcciones o a producir nuevos manuales. Pese a esto, la autora indica que estas innovaciones no alcanzan las dimensiones ni las funciones del manual.

4.7.4 La producción del manual

Según lo indica Pasquale (2006), la tendencia en cuanto al uso de manuales de lengua extranjera es que provengan de casas de edición internacionales radicadas fuera del

contexto local, sobre todo para niveles de primaria y secundaria. La autora señala que existen distintos grados de contextualización de los manuales y divide las editoriales en cuatro grupos:

- 1) Las casas editoriales internacionales, radicadas en el extranjero, que producen manuales universalistas. Los libros son importados y consumidos por alumnos de todo el mundo. Algunos ejemplos de estas casas de edición son Hachette, Didier, Clé internationale, Maison des Langues, etc.
- 2) Las casas editoriales internacionales, radicadas también en el extranjero, que adaptan o contextualizan algunos de sus productos para un mercado en particular. Es decir que responden a una realidad cultural determinada. Algunos ejemplos de estas casas de edición son Hachette, Didier, Clé internationale, Maison des Langues, etc.
- 3) Las casas editoriales internacionales radicadas en el contexto local. En general, producen manuales contextualizados, por lo tanto, son considerados como productos nacionales²⁴.
- 4) Las casas editoriales nacionales, radicadas en contexto local. Producen manuales altamente contextualizados y los libros son productos nacionales²⁵.

En el caso del corpus de manuales analizados en este estudio, tal y como se especifica en la metodología, se tratarán aquellos que pertenezcan al cuarto tipo, es decir, casas editoriales nacionales que producen manuales para el contexto costarricense.

4.7.5 Los autores del manual

Para Choppin (2001), los autores de los libros de texto son casi exclusivamente docentes y su perfil varía según la época, la metodología y las disciplinas. Esta información resulta esencial para comprender el contexto de los manuales; sin embargo, es necesario además preguntarse sobre quiénes los crean y sobre las relaciones existentes entre éstos y la

²⁴ La autora no ofrece ejemplos de casas editoriales de este tipo.

²⁵ Idem.

sociedad en la que se desenvuelven. Choppin (2001) plantea una serie de interrogantes a este respecto:

- ¿Cuáles han sido las relaciones entre el editor y sus autores (reclutamiento, contratos, modos de colaboración, etcétera)?
- ¿Quiénes son, en definitiva, los autores de los manuales?
- ¿Cuál es el perfil (edad, diplomas, origen geográfico, ideología, etc.) de esta población?
- ¿Cuál es su estatuto en el mundo de la edición (¿valorados, despreciados?)
- ¿Cuál es su papel en la sociedad?
- ¿Cómo ha evolucionado todo esto?

Conocer estas características de los autores permite comprender mejor el contexto en el que los manuales fueron creados y publicados, pues dan cuenta de las necesidades del momento en cuestión. En el capítulo II de esta investigación, se responderá a algunas de estas preguntas planteadas por el autor.

4.7.6 Los usuarios del manual

Al hablar del manual como un producto editorial, concebido para la enseñanza-aprendizaje de una asignatura específica, consideramos necesario hablar de los usuarios, pues el manual existe en tanto existan usuarios.

Por una parte, para Pasquale (2006), los usuarios se pueden dividir en usuarios primarios, es decir, los estudiantes, y en usuarios secundarios, para referirse a los docentes. Aunque el docente es quien elige el manual, lo usa y al mismo tiempo lo evalúa, no podemos perder de vista que es el estudiante quien finalmente usa el método elegido por el docente y, por ende, se convierte en un consumidor de dicha elección, sin haber participado directamente en ella.

El manual cobra vida con el uso que el estudiante hace de él, ya sea para comprender la materia, para practicar o para estudiar en autonomía. Así, en el mercado existen manuales concebidos en función del estudiante o en función del profesorado. La

elección de una u otra perspectiva va a determinar la naturaleza del manual desde un punto de vista comunicativo. A este respecto, la tendencia de un manual se puede determinar, según Richaudeau (1979), tomando en cuenta la elección del tipo de mensajes, textos, ilustraciones, fotos, y la relación entre estos elementos. Asimismo, el autor afirma que esta elección condicionará el nivel de lengua utilizado y la cantidad de información que se presente en el manual.

A pesar de que el manual ha acompañado tanto a docentes de lengua extranjera como a los estudiantes desde el inicio mismo de la enseñanza de éstas, se le realizan críticas bien fundamentadas. Se ha dicho que el uso excesivo del manual puede coartar el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos; las malas decisiones del docente al momento de elegir el manual pueden también desembocar en el fracaso de los estudiantes y de las actitudes que tienen hacia la asignatura. Asimismo, el uso extremo de un manual puede apuntar a la formación deficiente del docente.

Por otra parte, no podemos dejar de lado la idea de que el manual transmite también ciertas ideas relativas tanto a la lengua extranjera en sí como a sus variedades y cultura, la cual es muchas veces estereotipada o reducida a la caricatura; por lo tanto, el manual puede abstraer al estudiante (y al docente) de la realidad y propagar estereotipos y sobregeneralizaciones innecesarias.

4.7.7 Sobre los soportes de los manuales

Un manual es generalmente un material impreso compuesto por páginas en el cual se expone información de diversa índole. Los libros de texto se caracterizan por presentar, desde la Edad Media, imágenes que tenían como objetivo ilustrar los textos literarios. Gracias a la imprenta, los manuales posteriores contienen ilustraciones y, más tarde, fotografías que ilustran distintos aspectos de la cultura meta o que complementan las secuencias de aprendizaje. A partir de los años cuarenta, con el advenimiento de las metodologías audiolinguales, se suma a la lista de materiales el audio para, posteriormente, durante los años sesenta, adoptar el uso de vídeos.

Hasta este momento, la mayoría de soportes o materiales que se encontraban en los manuales era creado por los autores de estos, es decir, que se trataba de documentos didácticos, creados para fines pedagógicos. A partir de los años setenta, en los libros de texto escolares para la enseñanza aprendizaje de lenguas se empiezan a tomar en cuenta materiales de tipo auténtico, los cuales Cuq (2003) define de la siguiente manera: “message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle: elle désigne donc tout ce qui n’est pas conçu à l’origine pour la classe” (p.29). Es decir que se trata de material que no tiene fines didácticos; es material creado para los hablantes nativos de la lengua. Cuq (2003) los llama también “documentos sociales”. El autor señala que cuando este tipo de material es intervenido deja de ser auténtico y, por ende, pierde su valor. En casos en los que se presentan alteraciones, cambios u omisiones, haremos referencia a material semi auténtico.

Además de los materiales citados, actualmente se cuenta con una gran variedad que trasciende el formato impreso. Los libros de texto van poco a poco cediendo su lugar a manuales en formato digital a los cuales los estudiantes tienen acceso en sus teléfonos móviles, tabletas y computadoras. Asimismo, las editoriales proponen aplicaciones para complementar el manual, así como plataformas virtuales.

Finalmente, es importante retomar la idea de que la concepción, producción y uso de un manual para lengua extranjera implica también información de tipo ideológico y muchas veces ilustra las políticas lingüísticas adoptadas por las instituciones que tienen que ver con la enseñanza de la materia en particular.

5. Metodología

En este estudio, se busca analizar cómo se presenta la variación en un corpus de libros de texto para la enseñanza del FLE para séptimo, octavo y noveno años, así como esbozar una breve historiografía de la enseñanza del francés en Costa Rica a partir del examen de tales libros y otros documentos. Por lo tanto, a continuación, se presenta la metodología que siguió en esta investigación, así como las herramientas que permitieron

realizar este estudio de manera objetiva y sistemática. Cabe señalar que este estudio es de tipo exploratorio y descriptivo.

5.1 Conformación de la historiografía de la enseñanza del francés

En el capítulo II de este estudio, se esboza una historiografía que da cuenta del desarrollo de la enseñanza del francés en Costa Rica. En cuanto a la parte histórica, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre la incorporación de esta asignatura a las aulas costarricenses y su evolución a través de los años. Asimismo, se tomaron en cuenta documentos oficiales, principalmente los programas del MEP. El análisis de estos documentos nos permitió explorar, al mismo tiempo, las políticas lingüísticas relativas a la enseñanza del francés en Costa Rica.

Este capítulo se considera esencial para conocer, por una parte, el contexto de enseñanza-aprendizaje del francés en Costa Rica. Por otra parte, su estudio permite comprender el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de este idioma, así como los elementos que motivan y justifican la publicación de los libros de texto que se analizan más adelante. Asimismo, con base en esta historiografía se establecen las generaciones de manuales que se han publicado en Costa Rica.

5.2 Conformación del macro corpus de manuales y obras didácticas

Luego de llevar a cabo una búsqueda bibliográfica exhaustiva, se conformó un corpus de libros de texto para la enseñanza del francés en los que se incluyen y analizan setenta y dos manuales y obras didácticas dirigidas a niños y adolescentes. Para la confección de este macro corpus, se tomó en cuenta la totalidad de libros localizados, dentro de los cuales se encontraron tanto manuales como obras didácticas (cuadernos de ejercicios, manuales para la comprensión escrita, ejercicios gramaticales, etc.) su año de publicación y las características didácticas y metodológicas que presentaban. Así, en el capítulo II de esta investigación se propone, en primera instancia, una contextualización didáctica e histórica para, seguidamente, analizar los manuales y obras didácticas según una propuesta de clasificación por generaciones. Los libros pertenecientes a cada una de las generaciones presentan similitudes didácticas y metodológicas; además, han sido publicados en un mismo periodo de tiempo.

Primera generación: 1890-1960	Segunda generación: 1961-1980
1. Elementos de lengua francesa (Schönau, 1890) 2. Método de francés (Van Huffel, 1928)	1. Exercices structuraux (Antich y Antich, 1970) 2. Français 1 y Français 2 (Antich <i>et al.</i> , 1972, 1973) 3. Vocabulario y conjugación para el Bachillerato (Antich, 1973). 4. El francés en el Bachillerato (Antich, s.f.) 5. Français 7, Français 8 y Français 9 (Antich <i>et al.</i> , 1978)
Tercera generación: 1981-2000²⁶	Cuarta generación: 2001-2019
1. Florilège de contes (Cascante, 1989) 2. Gool (Aguilar y González, 1990) 3. Ici et là (Vargas y Benavides, 1992) 4. Le français au fond des yeux (González <i>et al.</i> 1992) 5. Le français chez nous (Cascante <i>et al.</i> , 1993) 6. La fenêtre : Méthode de français (Salas y Quirós, 1994) 7. Créativité (Quirós y Salas, 1996) 8. Écho Logique (Aguilar y González, 1996) 9. Des textes français pour tous (Chacón, 1996). 10. Fréquences jeunes 2 (Capelle <i>et al.</i> , 1997) 11. Prácticas para Bachillerato (Bonilla, 1998). 12. Au Costa Rica on apprend aussi le français 1, 2, 3, 4, 5, 6 (MEP, 1999) 13. L'araignée 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (Quirós y Salas, 2000)	1. Francés I y II (Mora y Mora, 2003, 2004) 2. Cahier de pratiques pour les épreuves nationales (Corrales y Vargas, 2006) 3. Cahier de pratiques pour les épreuves nationales 11ème année (Núñez y Vargas, 2006) 4. Français pratiques 7, 8, 9 ²⁷ (Santillana, 2008) 5. Plus facile 1, 2 et 3 (Núñez y Vargas, 2009) 6. Succès 7, 8 et 9 (Hernández <i>et al.</i> , 2013) 7. On y va en français 7, 8 et 9 (Salas, Martínez, Montero y Ramírez, 2013) 8. Agir en classe de français 7, 8 et 9 (Porrás y Gamboa, 2013) 9. Exercices de grammaire et lexique 7, 8 et 9 (Arias, Castro y Chao, 2013) 10. Le français créatif oral et écrit ²⁸ 7, 8 et 9 (De García, Agüero y Rodríguez, 2014) 11. Français un enfoque práctico 7, 8 et 9 (Hernández <i>et al.</i> , 2014) 12. Coucou ! Livre de l'élève ²⁹ 7, 8 et 9 (Santillana, 2015) 13. Adomanía 1 et 2 (Brillant, Erlich y Hmber, 2016 y 2017) 14. Le français interactif ³⁰ 7, 8 (Porrás y Gamboa, 2017) 15. J'adore le français 7, 8 et 9 (Santillana, 2019)

Tabla 4 Macrocorpus de manuales y obras didácticas 1890-2019

(Elaboración propia)

²⁶ En esta tabla se citan únicamente los manuales costarricenses o adaptaciones al contexto costarricense sin tomar en cuenta los franceses, que serán descritos detalladamente en el capítulo II de esta investigación.

²⁷ Existen también los manuales para 10 y 11 años; sin embargo, no se localizaron en formato impreso, por esta razón no se tomaron en cuenta en el análisis del capítulo II.

²⁸ En el momento de realizar esta investigación los manuales de 10 y 11 estaban en imprenta, por lo cual no se pudo acceder a ellos para este estudio.

²⁹ Tal y como sucedió con otros manuales, *Coucou* (2015) también fue propuesto para 10 y 11 años; sin embargo, no se localizaron en formato impreso en el momento de realizar este estudio.

³⁰ El manual para 9 no estaba disponible en el mercado en el momento de realizar esta investigación.

5.3 Criterios para la selección de manuales de la cuarta generación

Con el fin de realizar una selección idónea del corpus por analizar, se estableció una serie de criterios que debían cumplir los libros de texto que se van a analizar; a saber, el contexto de publicación, el público al que se dirigen, el tipo de francés que se enseña por medio de estos (ver marco teórico) y, finalmente, el momento en que fueron publicados. A continuación, se detalla cada uno de estos criterios.

5.3.1 Producción para el contexto costarricense

El primero de los criterios de selección con los que debían cumplir los manuales seleccionados es que hayan sido publicaciones elaboradas en Costa Rica y para el contexto educativo costarricense. Por lo tanto, no se toman en cuenta aquellos producidos en Francia o en Canadá, ni adaptaciones de estos a nuestro contexto hechas por autores extranjeros, como es el caso de *Adomanía* (2019). Asimismo, los libros de texto que se analizan en el capítulo III corresponden a aquellos que se han publicado en casas editoriales en Costa Rica y que han sido debidamente inscritos; por lo tanto, no se incluyen antologías, compendios o cuadernos de ejercicios creados por docentes de francés.

Como última observación, cabe mencionar que otro de los criterios para la selección de los libros de texto en los que se estudia la variación es que se puedan adquirir actualmente en el mercado nacional. Este criterio se agregó debido a que se busca explorar la variación que se enseña en el sistema educativo de hoy en día.

5.3.2 Público

Tal y como se ha indicado en apartados anteriores, se decidió trabajar con los tres niveles de enseñanza en los cuales el francés es materia obligatoria, es decir que se toman en cuenta aquellos libros de texto dirigidos a estudiantes de los tres niveles del III Ciclo de

la Educación General Básica diurna: séptimo, octavo y noveno año. Por consiguiente, solamente se incluirán en este estudio los manuales dirigidos a este público adolescente.

Aunque en el mercado existe toda una gama de libros de texto para décimo y undécimo años, no se incluyen en este estudio, ya que en la mayoría de los casos se trata de cuadernos de ejercicios cuyo objetivo es el de entrenar a los aprendices en la habilidad de comprensión escrita, única habilidad evaluada en el examen de Bachillerato hasta el 2018. Por las razones anteriormente expuestas, tampoco se analizan libros de texto dirigidos a aprendices del FLE de I y II Ciclos de la Educación General Básica ni tampoco de colegios técnicos o nocturnos.

5.3.3 Tipo de francés presentado

Los libros de texto elegidos como corpus de análisis corresponden a aquellos en los que se enseña FG o FLE. Es decir, se excluyeron los que tienen como objetivo preparar a los estudiantes al examen de Bachillerato por medio de ejercicios de comprensión de texto y los que se centran solamente en la enseñanza de la gramática y del léxico.

Tampoco se toman en cuenta los compendios de ejercicios o prácticas, pues no constituyen una muestra válida para el tipo de estudio que se busca realizar. Los manuales de francés general ofrecen un modelo de lengua más completo en el que a menudo se toman en cuenta tanto el léxico como la gramática y la fonética, además de actividades destinadas al entrenamiento del aprendiz en las destrezas comunicativas de comprensión y producción. Aquellos manuales en los que solo se trate uno de los niveles de la lengua o una sola destreza no ofrecen una idea general sobre el modelo de lengua que se enseña por medio del manual. Finalmente, cabe aclarar que se excluyeron los manuales pertenecientes al área de francés de especialidad y de francés como segunda lengua ya que no corresponden al francés que se enseña en el III Ciclo.

5.3.4 El corpus de manuales seleccionado

El corpus de manuales que se toman en cuenta para el análisis del III capítulo de este estudio está compuesto por veintitrés manuales, elegidos según los criterios anunciados en la sección que acaba de exponerse. A continuación, se presenta el corpus a partir del cual se llevó a cabo el análisis de la variación:

1. Français Pratiques 7ème année (2006)
2. Français Pratiques 8ème année (2008)
3. Français Pratiques 9ème année (2008)
4. Plus facile 1 (2009)
5. Plus facile 2 (2009)
6. Plus facile 3 (2009)
7. Succès 7 (2013)
8. Succès 8 (2013)
9. Succès 9 (2013)
10. On y va 7 (2013)
11. On y va 8 (2013)
12. On y va 9 (2013)
13. Agir en classe de français 7 (2014)
14. Agir en classe de français 8 (2014)
15. Agir en classe de français 9 (2014)
16. Le français créatif oral et écrit 7 (2014)
17. Le français créatif oral et écrit 8 (2014)
18. Le français créatif oral et écrit 9 (2014)
19. Coucou 7! (2015)
20. Coucou 8! (2015)
21. Coucou 9! (2015)
22. Le français interactif 7 (2018)
23. Le français interactif 8 (2018)

Tabla 5 Corpus de manuales de la cuarta generación
(Elaboración propia)

Asimismo, cabe mencionar que se localizaron libros que, al momento de compararlos, presentaban el mismo contenido, y cuyos autores eran los mismos. Por esta razón, aunque se tomaron en cuenta en la Tabla 4, se determinó que, de las cuatro series de manuales que presentaban esta característica, solamente se analizarían dos de ellas en el capítulo III. Concretamente, la serie de manuales *Succès 7, 8 y 9* (Hernández *et al.*, 2013)

se comparó con la serie *Français 7ème, 8ème y 9ème: Un enfoque práctico* (Hernández *et al.*, 2014) y se determinó que eran básicamente las mismas propuestas. Se decidió analizar la serie de manuales de *Succès* (Hernández *et al.*, 2014). El segundo caso en el que se presentó esta situación, fue en la serie de manuales *Coucou! 7, 8 y 9* (2015, Santillana), los cuales se compararon con la serie *J'adore le français 7, 8 y 9* (Santillana, 2019) y se determinó, como en el caso anterior, analizar únicamente la serie de libros *Coucou! 7, 8 y 9* (Santillana, 2015) por las mismas razones.

5.3.5 El análisis del corpus y su interpretación

En el capítulo III de este estudio se determina si se presenta variación, y, de ser así, cómo se presenta. Para llevar a cabo esta tarea, se elaboró una matriz de análisis (ver anexo 1) en la cual se propone una división de los aspectos lingüísticos y didácticos por estudiar. Para analizar los elementos lingüísticos presentes en los ejes diatópico, diacrónico y diafásico se citarán ejemplos precisos sobre el léxico, la gramática y la fonética de cada manual. Además, en cada columna se incluye si la variación se presenta de manera implícita o explícita.

Si se trata de variación explícita, esto quiere decir que los autores de los manuales brindan explicaciones acerca del fenómeno de la variación y de cómo se presenta concretamente en francés. Por ejemplo, si los autores proporcionan explicaciones acerca de los distintos registros de lengua, sobre el uso de ciertas expresiones en Francia o en Canadá, estaríamos frente a explicitaciones de la variación. Si, por el contrario, se presenta información relativa a la variación de manera implícita, quiere decir que los autores no dan explicaciones acerca de cómo o por qué se presenta la variación; simplemente se citan, por ejemplo, listas de saludos en las que se incluyen saludos formales e informales, pero no explicaciones acerca del fenómeno en particular.

En la matriz se presenta una cuarta columna denominada variación adquisicional, en la que se recopilará información para determinar las características del FR presentes en el

corpus de manuales. Para explicar las razones que sustentan la elección de este término, es necesario definir el concepto de interlengua y diferenciarlo del de variación adquisicional.

Durante los años 70, se desarrolló la llamada hipótesis o teoría de la interlengua. Su objetivo consistía en analizar y describir la lengua que el estudiante de un segundo idioma construía en su proceso de aprendizaje. La interlengua se puede definir como “un système intermédiaire plus ou moins stabilisé sur la présence simultanée d’éléments appartenant à chacune des langues en présence” (Larousse, 2002 : p.253). Según Porquier (1977), este sistema se caracteriza por presentarse de manera individual, es decir que es propio a cada aprendiz de la lengua y, por lo tanto, es autónomo y se rige por sus propias reglas. Dentro de esta concepción, la interlengua es sistemática y, al mismo tiempo, variable, por lo que experimentará una constante evolución que busca aproximarse a la lengua meta. Así, la interlengua media entre el sistema de la L1 y de la L2.

En el caso de este estudio en particular, no se usará este término para analizar el francés que se presenta en los manuales por analizar en el III capítulo debido a varias razones. En primer lugar, las personas autoras de los manuales conforman en muchos casos grupos, por lo que es difícil hablar de interlengua si partimos de la definición en la que se señala que se trata de un proceso individual. Asimismo, todos los manuales han sido objeto de una revisión filológica realizada, en muchos casos, por hablantes nativos del francés, por lo que no se estaría analizando la interlengua. Adicionalmente, es importante recalcar que en este estudio no se pretende realizar un análisis de errores exhaustivo; lo que se busca es describir posibles características del FR presente en todos los manuales.

Tomando en cuenta lo anterior, se eligió el término variación adquisicional. Este término parece más adecuado para este estudio si se toma en cuenta que lo que se busca es describir, desde un punto de vista variacionista, las características del francés presente en el corpus de manuales por analizar. Bajo esta perspectiva, la variación adquisicional se considera como uno más de los sistemas que coexisten dentro de otros sistemas, y al adoptar el término ‘adquisicional’ se toma en cuenta que las personas autoras no son

hablantes nativos del francés y que, por ende, el francés presente en el corpus de manuales puede presentar características particulares debido a este factor.

Una vez que se recopilaron los datos de la mayoría de los manuales de la cuarta generación, se procedió a analizar la información encontrada con dos expertos: la MSc. Stephanie Lebon Chauvage, especialista en Literatura y Lengua Francesa (Máster en Lettres Modernes, Universidad de Bordeaux IV) y el Dr. Francisco Guevara Quiel, especialista en Literatura Francesa (Doctorado en Literatura francesa y literatura comparada, Universidad la Sorbonne). Ambos laboran actualmente en la Universidad de Costa Rica como docentes e investigadores. Paralelamente, se buscó información en obras de referencia sobre la gramática francesa en *Le bon usage* (Grévisse y Goosse, 1993), en *Difficultés grammaticales* (Lagane, 2014) y en diccionarios monolingües de francés y español como *Le Micro Robert* (1998) y los diccionarios en línea de la Real Academia Española (RAE)³¹ (2019) y del Centro Nacional de Recursos Textuales y Lingüísticos (CNRTL)³².

Por una parte, gracias al uso de esta herramienta, se sistematizaron ejemplos concretos de la variación existente en el corpus: por otra parte, la información recabada brinda pistas para caracterizar, el FR que predomina en este corpus, y, por ende, en las clases de francés en las que se usan.

³¹ En adelante RAE.

³² En adelante CNRTL.

Capítulo II

Historiografía de la enseñanza del francés en Costa Rica a través de los libros de texto, obras didácticas, programas oficiales del MEP y otros documentos

La lengua francesa es parte de las asignaturas obligatorias en el sistema público educativo costarricense desde hace más de cien años. Este hecho obedece a una serie de acontecimientos relativos a la política, a la economía y a los cambios sociales que ha atravesado la sociedad costarricense desde el siglo XIX hasta nuestros días.

En las siguientes páginas se abordarán los principales acontecimientos históricos y se analizará una serie de documentos que dan cuenta de las políticas lingüísticas que han marcado la evolución de la enseñanza del francés en Costa Rica. Simultáneamente, se examinarán desde un punto de vista descriptivo y crítico los manuales de francés publicados para el contexto costarricense.

2. Introducción

2.1 Inicio de las relaciones entre Francia y Costa Rica

Durante los primeros años de la independencia, Costa Rica atraviesa momentos en los que los cambios políticos, económicos y sociales están en plena efervescencia. Es precisamente en este panorama que inician las relaciones entre Francia y Costa Rica. Desde el punto de vista económico, se desarrolla un modelo mercantil en el cual la producción está fuertemente ligada a la exportación. Costa Rica comienza a exportar café a Europa; es gracias a este producto que se entablan relaciones comerciales entre los dos países. Desde un punto de vista político, Francia influye en las provincias centroamericanas con el espíritu de la Revolución francesa y los ideales de la República desde finales del siglo XVIII (González, 1976).

Más tarde, en 1832 (González, 1976) se analiza la posibilidad de construir un canal interoceánico en Nicaragua, hecho que estrechará los lazos entre el Estado francés y las provincias Centroamericanas. En este contexto, se publica en Francia el documento *Coup d'oeil sur la République de l'Amérique Centrale et particulièrement sur les états de Nicaragua et Costa Rica* (p.241), con el afán de que los europeos conozcan el potencial económico de un proyecto de tal envergadura y que, por consiguiente, emigren a estas tierras. A pesar de los esfuerzos por atraer aventureros e inversionistas de otras latitudes, esta iniciativa no se concretó.

En 1848, José María Castro Madriz firma el Tratado de Amistad, comercio y navegación con Europa en un contexto económico favorable. Lizama (2014) señala que, en el caso específico de Francia, este tratado fue usado en defensa de los derechos civiles y para la protección jurídica y comercial de los franceses que residían en Costa Rica en ese entonces, no en beneficio de ambos pueblos. Otro tratado de gran importancia para las relaciones franco-costarricenses fue el Tratado Toledo-Barrière³³, gracias al cual se inician las relaciones entre ambos países de manera oficial. Según afirma Lizama (2014), este tratado transformó las relaciones de Costa Rica con el mundo y logra abrirse paso como un Estado moderno, lo que con llevó a la apertura de varios consulados en América y Europa, cuyo fin fue establecer relaciones diplomáticas y de cooperación internacional.

A partir de 1850, una oleada de europeos se interesa en explorar las costas costarricenses con el objetivo de construir otra vía interoceánica pasando, esta vez, por Bocas del Toro y el Golfo Dulce. Se publica entonces un segundo documento titulado *Notice sur le Golfo Dulce dans l'État de Costa Rica (Amérique Centrale) et sur un nouveau passage entre les deux océans* (González, 1976: p.241). Esta iniciativa contó incluso con el apoyo de Napoleón III, quien manifestó su interés en el proyecto si se comprobaba el potencial económico real en la zona. A pesar del entusiasmo y apoyo que hubo al inicio, tampoco llegó a concretarse.

³³ Toledo es el apellido del funcionario que se desempeñó como diplomático en Francia y Barrière corresponde a su homónimo francés.

En 1855 se funda la Compañía General Transatlántica, hecho que afianza la conexión económica entre Francia y América Central gracias al intercambio entre los puertos de Burdeos y Limón. Años más tarde, se propone un nuevo proyecto comercial: el Canal de Panamá. Aunque la participación de Costa Rica se reduce únicamente a aportar mano de obra para la construcción del canal, hubo una oleada de inmigrantes europeos, dentro de los cuales se encontraban franceses que se establecieron en nuestro país tiempo después. Debido a este proyecto, se impulsó la agroexportación de Costa Rica y, por ende, la actividad comercial con Europa.

Como consecuencia de este impulso económico que se desarrolla en Costa Rica durante estos años, la educación obligatoria se expande. Sin embargo, a mediados del siglo XIX la educación no está aún al alcance de toda la población. Aquellos que estudian pertenecen a la clase dominante, la oligarquía cafetalera. A pesar de esta situación, debido al crecimiento demográfico, se da un aumento considerable en la matrícula de alumnos para primaria y posteriormente para secundaria y, así, el sistema educativo inicia una serie de cambios y reformas en pos de la educación pública. Según señala Barrantes (1993), “se quería estructurar la enseñanza de acuerdo con las nuevas exigencias del liberalismo económico y con las características y pretensiones de los nuevos Estados Liberales.” (p.13). Pese a los deseos de democratizar la educación, con el liberalismo de finales de siglo y con el desarrollo de la oligarquía cafetalera, se acentúan las desigualdades sociales y económicas. En medio de esta situación de desigualdad, la clase privilegiada costarricense importa productos europeos:

Las fiestas de Navidad no escaparon a los cambios de aquellos años. Se tendía a incorporar el gusto por placeres exóticos, como alimentos de consumo enlatados y procesados, quesos de Flandes, aceitunas, té negro y verde, confituras, almendras y jamones ingleses, entre muchos otros. Sin duda, esos bienes siguen teniendo enorme aceptación entre los costarricenses” (Ibarra, E. (22 de febrero de 2015). Cómo era Costa Rica a fines del siglo XIX. La Nación. Recuperado de: http://www.nacion.com/ocio/artes/Costa-Rica-fines-siglo-XIX_0_1471252907.html).

Así, jóvenes costarricenses de las clases privilegiadas emprenden viajes a Europa y “descubren por su parte maravillados los esplendores del viejo continente y particularmente de la ciudad luz: París” (Borloz, 2001: p. 5). Pedro Pérez Zeledón y Mauro Fernández, educadores de gran prestigio en la historia de la educación de nuestro país, deciden viajar

durante su juventud a Europa. Como resultado de sus experiencias en tierras francesas, implementan a su regreso cambios sustanciales en el sistema educativo costarricense, como se verá más adelante en este capítulo.

Según expone Mora (2017), a finales del siglo XIX, en Costa Rica se vive un ambiente “europeizante y soñaban (los costarricenses) con convertir a San José en una pequeña París, que destilara cultura al lado de los emblemas de su poderío social, económico y político” (p. 18). Estas ideas fueron sin lugar a dudas adoptadas como fruto de las vivencias e intercambios de los costarricenses que tuvieron la oportunidad de viajar y que desarrollaron relaciones comerciales con este continente. Durante estas décadas, San José conoce una gran modernización. Con el desarrollo económico vino el deseo de “hacer de su ciudad un canto a la Europa culta, liberal y progresista” (Mora, 2017: p.18). En esta década, tuvo lugar “la llegada del tranvía, del telégrafo, del correo, del agua potable y de la construcción de nuevos edificios, que venían a romper con el paradigma que entonces había predominado en la Boca del Monte: lo pequeño y lo limitado” (Mora, 2017: p.18). A la imagen de las grandes capitales, en San José se construye el Teatro Nacional, la Catedral Metropolitana, el Colegio de Señoritas y la Escuela Buenaventura Corrales, lo que convierte a San José en una ciudad moderna.

2.2 Influencia de Francia en Costa Rica

Además de haber influido la economía costarricense de la época y de haber servido como modelo a seguir en cuanto a la modernización de la capital costarricense, Francia ejerció una gran influencia en los campos educativo, jurídico, arquitectónico, artístico, científico, cultural y literario. Se abordarán a continuación únicamente aquellos ámbitos de interés para este estudio.

2.2.1 El ámbito educativo

En el ámbito educativo, la experiencia de pedagogos costarricenses en tierras francesas, como Mauro Fernández y Pedro Pérez Zeledón, permitió introducir algunos

cambios en el sistema educativo del siglo XIX. En primer lugar, González (1976) afirma que el bifurcamiento de los estudios de secundaria en ciencias y letras introducido en el Liceo de Costa Rica obedece a la tradición francesa “introducido por el Ministro Fortoul en 1852” (p.238). En segundo lugar, durante el gobierno de José María Castro Madriz, se busca sopesar la crisis de docentes idóneos para impartir lecciones de secundaria. Para remediar esta carencia, durante la gran reforma de 1886, el entonces presidente piensa en importar “obras de carácter didáctico y, sobre todo, en la contratación de profesores europeos.” (Quesada, 1997: p.53). Así, docentes de origen francés, suizo, alemán e inglés vienen a Costa Rica a impartir materias como química, biología, física, artes plásticas, inglés y francés. En cuanto a los docentes franceses, González (1976) apunta lo siguiente:

Entre los profesores franceses que han prestado servicios docentes en este país, se encuentran don Antonio de Barruel, profesor en el instituto Universitario y en algunos colegios particulares. Se dedicó el señor Barruel a la enseñanza del francés (...). El señor Luis Charpentier, fue profesor en el Instituto Universitario y por muchos años en el Liceo de Costa Rica (p.237).

Además del bifurcamiento en ciencias y letras, hay otras huellas de la influencia francesa en el sistema educativo costarricense:

En nuestro organismo docente puede descubrirse fácilmente la influencia francesa en el Reglamento de Instrucción normal de 1886, en los programas oficiales del mismo año arreglados por el licenciado don Mauro Fernández, parcialmente en los programas de 1890 en los cuales el de moral, así como las indicaciones pedagógicas que les acompañan son, como allí se advierte, una traducción fiel (p.237).

Otros aspectos curriculares que se implementaron en el sistema educativo costarricense tomados del sistema francés fueron los registros de matrícula, las listas de ausencias, las libretas de notas, los diarios de clase, las bibliotecas escolares y circulantes, las excursiones escolares y los reglamentos para la realización de exámenes.

2.2.2 En los ámbitos de lo literario, filosófico y cultural

Estos tres ámbitos se reagrupan en uno solo siguiendo la tendencia encontrada en la bibliografía: los tres se mencionan como elementos cercanos y, muy frecuentemente, se asimilan como un solo componente, el cultural, parte fundamental del legado francés. Si

bien es cierto que la influencia de Francia se materializó en distintos sectores y ámbitos de la sociedad costarricense de la época, para González (1976) la mayor influencia se presenta a nivel intelectual y literario: “Así como España hizo nuestra conquista material y religiosa, Francia ha hecho la intelectual. El movimiento filosófico francés de *l’Illumination* que produjo la Enciclopedia, llegó hasta nosotros y las ideas filosóficas de Rousseau, Voltaire, Montesquieu, Diderot, d’Alambert fueron un poderoso estímulo en la cultura de los costarricenses” (González, 1976: p.235). La idea de que Francia es ante todo un promotor de las letras, de la cultura, de la filosofía y del pensamiento crítico ha logrado calar en algunos grupos del pueblo costarricenses a través de los siglos; incluso ha permeado el imaginario costarricense y es parte fundamental de las políticas relativas a la enseñanza del francés en Costa Rica a lo largo de su historia.

Cabe destacar que en la literatura consultada predomina la idea de que el pueblo costarricense ha sentido siempre una gran admiración por este país “que se presenta como modelo europeo por excelencia” (Borloz, 2001: p.9). Esta relación se concreta a través de símbolos, como la bandera costarricense, la cual presenta los mismos colores de la bandera francesa; la fachada del Teatro Nacional, influenciada por la arquitectura francesa; los barrios de la capital fundados por franceses como Barrio Amón y Barrio Turnón, y algunos monumentos de autoría francesa como el Monumento Nacional y la estatua de Juan Santamaría, por citar solamente dos ejemplos.

Esta admiración del pueblo costarricense hacia el pueblo francés se ha reforzado en gran medida debido al discurso que Francia exporta al mundo incluso en la actualidad. A finales de los años ochenta, la Embajada de Francia se refiere a este tema:

Los pueblos que han alcanzado un alto grado de desarrollo, determinan zonas de influencia a donde exportan su idioma y valores culturales. Francia que alcanza el clímax de desarrollo político e intelectual con la Revolución Francesa y el clasicismo, se convierte en foro de atracción de mundo a donde llegan filósofos, escritores y artistas de todas partes (Balística n°2, 1989: p.27).

Esta cita de 1989 refleja una imagen de Francia según la cual este país es influyente desde un punto de vista cultural y lingüístico y a través de ello se logran transmitir conocimiento y valores. Es justamente sobre estos ideales que la enseñanza del francés se

posicionó como materia obligatoria en el sistema de enseñanza costarricense a través de la historia tal y como se analizará en las siguientes páginas.

2.3 Contextualización sobre la enseñanza del FLE

En el caso particular de la enseñanza del FLE, es importante mencionar que fue en Inglaterra donde el francés debutó como lengua extranjera de enseñanza, pues “había sido la lengua oficial (de Inglaterra) desde que Guillermo el Conquistador ocupó la isla en 1066 (...). El francés ya era enseñado como segunda lengua desde mucho antes, puesto que era la lengua oficial y administrativa y muchos ingleses no la conocían” (Sánchez: 1997, p.40). Sin lugar a dudas, este hecho histórico favoreció la aparición de material didáctico para la enseñanza y aprendizaje del FLE. Sánchez (1997) apunta que, en un inicio, las herramientas usadas por los profesores no eran manuales, pues aún no existían gramáticas para aprender el francés. Por lo tanto, se usaban textos y libros de diálogos hechos a imagen y semejanza de los materiales para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas clásicas empleados desde el siglo XIII.

Así, el primer manual para enseñar francés en el extranjero fue elaborado por John Palsgrave y era básicamente una gramática; su contenido y características eran muy diferentes de las que presentaría un libro de texto en la actualidad. Esta primera gramática data de 1530 y fue utilizada por Palsgrave para enseñar el francés en la corte. Sánchez (1997) señala además que esta gramática “es la primera descripción científica del francés” (p.41). Para este autor, otra obra didáctica que merece ser mencionada es *Vocabulaire... pour apprendre legierement a bien lire, escrire et parler francois et flameng lequell est mistout la plus part par personnaiges*, escrita por Berlaimont en 1527. Este manual fue la base para la publicación de versiones en otras lenguas como el italiano y el español.

La enseñanza del francés en el extranjero suele asociarse a los dos periodos clásicos de expansión europea. El primero, con el imperio napoleónico (1804-1815), en el cual se colonizan territorios norteamericanos, las Antillas y algunas provincias de India y África. El segundo periodo se sitúa a partir de 1830, durante el cual se colonizan más regiones

africanas, la antigua Indochina e islas de Oceanía como Nueva Caledonia y la Polinesia, países en los cuales se inicia la enseñanza del FLE de manera empírica y como estrategia para dominar a los locales. Asimismo, el desarrollo de los medios de comunicación y de transporte de la era industrial permitieron múltiples intercambios comerciales que conllevaron a expandir la enseñanza del francés alrededor del mundo. Para responder a esta demanda, Riquois (2010) señala que la producción de manuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras se multiplica, así como la publicación de compendios de gramática y de textos literarios.

Esta segunda etapa continúa hasta principios del siglo XX, momento en el que, según señala Pasquale (2006), se crea la Escuela superior de preparación de profesores de francés en el extranjero (ESPPFE), cuyo objetivo fue la profesionalización de docentes en esta área. Una serie de instituciones se crean en los siguientes años para difundir la lengua francesa, su investigación y enseñanza tanto en Francia como en el extranjero. El Centro de Lingüística Aplicada (CLA)³⁴, fundado en 1958, vela por formar a futuros docentes de francés y ofrecer también una oferta en el ámbito de la formación continua. Este centro de investigación es parte de la Universidad de Franche Comté. En 1959 nace el Centro de investigación y estudios para la difusión del francés (CREDIF)³⁵, la Oficina de la enseñanza de la lengua y civilización francesa en el extranjero (BELC)³⁶. Ambas instituciones además del CLA son pilares en la investigación y enseñanza relativas al FLE. El CREDIF fue creado bajo la dirección de los lingüistas Georges Goughenheim y Paul Rivenc. Su objetivo inicial fue responder a una solicitud del gobierno consistente en establecer un programa para facilitar el aprendizaje y la difusión de la lengua francesa en el extranjero a partir de un corpus de lengua oral ³⁷. Por su parte, el BELC se dedica principalmente a la investigación y a la producción de material relativo al FLE. Cabe destacar que esta institución, la cual depende del Centro Nacional de Estudios Pedagógicos

³⁴ En adelante CLA.

³⁵ En adelante CREDIF.

³⁶ En adelante BELC.

³⁷ Este corpus fue la base para proponer la metodología SGAV.

(CIEP)³⁸ del Ministerio de Asuntos Internacionales, ha sido pionera en la formación continua de docentes de francés del mundo entero, incluso de docentes costarricenses.

Galisson (citado por Pasquale: 2006, p. 77) considera que las propuestas metodológicas y pedagógicas de estas instituciones se circunscriben a contextos de enseñanza-aprendizaje ideales, pues tratan con estudiantes no cautivos, es decir, con estudiantes altamente motivados por aprender esta lengua para ser usada en un contexto real, con profesores nativos y en un medio endolingüe. Al respecto, Pasquale (2006) señala que este ideal contrasta con la realidad de países como Argentina, y, según nuestra opinión, con la de Costa Rica, en los cuales se presentan características muy distintas a las de la enseñanza del FLE en Francia: medio exolingüe, profesores no nativos, estudiantes cautivos o con baja motivación por el aprendizaje del idioma, etc. Sin embargo, estas instituciones son, hasta hoy en día, los puntos de referencia en la formación continua de los docentes de FLE en el mundo entero y constituyen, además, el medio de difusión de los avances en la didáctica de la enseñanza del francés y de los últimos enfoques investigativos.

3. Generaciones de manuales e historiografía de la enseñanza del francés

Establecer una historiografía a partir de los manuales permite describir la evolución de la enseñanza del francés, tanto desde un punto de vista social como metodológico y lingüístico. Para realizar esta empresa, resulta imprescindible citar, además de los hechos históricos propios del contexto y de los manuales publicados a lo largo de más de un siglo, otras fuentes, como programas del MEP y documentos, que nos brinden información válida para conformar una historiografía adecuada.

En cuanto a la organización de este apartado, la historiografía se establecerá siguiendo un punto de vista cronológico. Se tomará en cuenta, en primera instancia, el contexto socio-histórico relativo a la enseñanza del francés en Costa Rica. En segundo

³⁸ En adelante CIEP.

lugar, se agrupan, describen y analizan los libros de texto y obras didácticas tomando en cuenta tanto su año de publicación, así como las características metodológicas que comparten. Tal y como se indicó en la metodología, en este macrocorpus se toman en cuenta tanto manuales para primaria como para secundaria y obras didácticas, como, por ejemplo, libros de ejercicios, de comprensión escrita o gramática, por citar algunos.

3.1 Primera generación: Manuales con tendencias tradicionales y directas (1890-1960)

3.1.1 Contextualización

Desde la Edad Media, la enseñanza de lenguas extranjeras se desarrolló a partir del estudio de la gramática y de la traducción, a la luz de la metodología calcada de las lenguas clásicas:

La gramática se aplica a las lenguas que merecen respeto como tales. Esas lenguas son pocas en un principio: el latín, el griego y luego el hebreo. Las demás lenguas, las que surgen de las ruinas del imperio romano y de la corrupción del latín, son tildadas de vulgares y empiezan a ser valoradas muy tardíamente (Sánchez, 1993: p. 40).

Así las cosas, una vez que estas lenguas contaron con gramáticas que describieron su funcionamiento, el principal modelo fue el de la enseñanza heredado del latín. Este se caracterizaba por centrarse en la descripción gramatical, en el estudio de contenidos de gramática normativa, en el uso de la lengua materna del alumno en clase y en el aprendizaje de listas de palabras. Este modelo dominó la enseñanza de idiomas en Europa más precisamente desde 1840 hasta 1940 (Sánchez, 1993). A pesar de ello, esta corriente metodológica logró traspasar las fronteras geográficas y temporales, ya que ha permanecido vigente en muchas latitudes incluso en la actualidad.

Además de esta corriente, es necesario mencionar el método natural, según el cual las lenguas se deben aprender “mediante el uso, hablando, leyendo” (Sánchez, 1993). Según esta metodología, se debe enseñar únicamente lo que sea útil y, por lo tanto, se concibe que aprender la gramática por sí sola no desarrolla habilidades para usar la lengua en cuestión. Este aspecto, aunado al hecho de que la lengua debe aprenderse sin pasar por el

uso de la lengua materna de los estudiantes, son los dos principios fundamentales de esta propuesta. Para uno de sus fundadores, Pestalozzi (citado por Sánchez, 1993), “no hay ni puede haber dos métodos de enseñanza. Solo hay uno: el que descansa sobre las leyes eternas de la naturaleza” (p.73). El método natural fue la antesala del método directo, pues este último parte de los dos principios que acabamos de mencionar.

El método directo parte del estudio de la lengua oral, en un rechazo absoluto a la traducción, y parte de la técnica de preguntas y respuestas para desarrollar la expresión oral. Los docentes que impartían lecciones debían ser nativos. Según Sánchez (1993), Berlitz, uno de sus fundadores, reconocía que esta característica era esencial para cumplir a cabalidad con los principios de esta corriente; sin embargo, “tenía la contrapartida de que los profesores solían ser siempre jóvenes, poco o nada formados en el método que debían desarrollar, gentes “de paso” o gentes que se dedicaban a la enseñanza para sobrevivir” (p. 143). En este método se le da especial importancia al aprendizaje del léxico y se les da un valor didáctico a las imágenes.

Evidentemente, a finales del siglo XIX el método tradicional es el que estará en boga en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Más adelante, ya en los años 40, veremos cómo el método directo logra convivir con el tradicional.

Los inicios de la enseñanza del francés en Costa Rica datan de 1824 en la Universidad de Santo Tomás. Uno de los argumentos para justificar su enseñanza desde los inicios es la herencia cultural de Francia en Costa Rica y la idea de que esta lengua es un vehículo de intelectualidad: “Es impactante la fuerza que ejercía el pensamiento francés, de ahí que nuestros próceres sientan la urgencia de establecer la cátedra de lengua francesa” (Balística n°2, 1989: p. 27). Estos cursos eran de francés general y se ofrecían a los estudiantes universitarios.

Habrá que esperar hasta 1850 para que el francés sea introducido en el sistema educativo a nivel de secundaria. En *Mémoire Ier congrès ACOPROF 1985-1986* (1986), se indica que la introducción del francés como materia obligatoria se dio a partir de 1869.

Para 1879, el francés ya se enseña en el Colegio de Sion: “diez religiosas procedentes de Francia, bajo la dirección de Soeur Marie Barthélemy de Sion, abren las puertas del primer colegio privado para señoritas del país. Las lecciones se imparten en francés.” (Borloz, 2001: p.5). Los primeros centros de enseñanza públicos en los que se impartieron clases de francés fueron el Liceo de Costa Rica (1888) posteriormente, el Colegio de Señoritas y el Colegio San Luis Gonzaga.

A finales del siglo XIX, se produce una gran reforma en el sistema educativo costarricense cuyo objetivo es democratizar la educación. En 1892, se publica el Primer decreto de la República cuyo fin fue reorganizar la segunda enseñanza y los estudios normales. En dicho documento se establece que la educación secundaria estará conformada por cinco años de estudio y uno de preparatoria. Es muy probable que sea la primera vez en que aparece la asignatura de francés en un documento oficial. Esta materia se introduce en segundo año de secundaria, con seis horas semanales. De igual manera, en tercer año se imparten seis horas semanales. En cuarto y quinto año, por el contrario, se propone enseñar seis horas semanales de inglés. En dicho documento se especifica, además, que en la Escuela normal los estudiantes podían elegir entre seis horas de francés o inglés semanales en segundo y tercer año de su formación como futuros maestros. En este decreto se organiza una comisión para la redacción de los planes de estudio y de los libros de texto. Al final del documento, se presentan los dos programas, los cuales se transcriben a continuación:

SEGUNDA ENSEÑANZA. TERCER AÑO. CIENCIAS Y LETRAS. PROGRAMA DE FRANCÉS

<p>I. Del sustantivo. Del número y género de los sustantivos. 2. Lectura. Descartes: Le séjour d' Amsterdam. 3. Los artículos, definidos e indefinidos. 4. Lectura. La Rochefoucauld: Maximes choisies. 5. Adjetivos calificativos: formación del femenino y del plural. 6. Lectura. Cardenal de Retz: Personnages de la Fronde. 7. Adjetivos determinativos. 8. Lectura. Moliere: Le Malade Imaginaire (extractos). 9. Pronombres, personales, demostrativos y</p>	<p>51. La 4 conjugación: verbos absoudre, boire, braire, bruire, clore. 52. Lectura. J. de Maistret Instructions á la fille. 53. Conjugación de los verbos conclure, conduire, confire, connaitre. 54. Lectura. Mmc. de Staël: L'esprit de la conversation. 55. Conjugación de los verbos coudre, craindre, croire, croitre. 55. Lectura. Chateaubriand: Le dernier repas des martyrs. 57. Conjugación de los verbos dire, éclore, écrire, faire.</p>
---	---

<p>posesivos. to. Lectura Molière: Reproches d'un gentil homme á son fils (extracto de Don Juan").</p> <p>II. Pronombres, relativos e indefinidos.</p> <p>12. Lectura. Pascal: Les deux infinis.</p> <p>13. El verbo. Sujeto y complemento; tiempos y modos de los verbos</p> <p>14. Lectura. Madame de Sévigné: Un projet de mariage.</p> <p>15. El verbo auxiliar avoir.</p> <p>16. Lectura Madame de Sévigné. Le jardin.</p> <p>17. El verbo auxiliar être.</p> <p>18.. Lectura. Bossuet: Eloquence de Saint-Paul.</p> <p>19. Verbo de la primera conjugación, formas afirmativa, negativa interrogativa.</p> <p>20. Lectura. Bossuet: Mort de Henriette d'Angleterre.</p> <p>21. Verbo de la segunda conjugación</p> <p>22. Lectura. Bossuet: Péroraison de l'oraison funèbre de Condé.</p> <p>23. Verbo de la tercera conjugación.</p> <p>24. Lectura Bourdaloue: La dévotion intéressée.</p> <p>25. Verbos de la cuarta conjugación</p> <p>26. Lectura, La Bruyère: Aux grands.</p> <p>27. La voz pasiva del verbo.</p> <p>28. Lectura. Fénelon: Origine de la Mythologie.</p> <p>29. Verbos neutros.</p> <p>30. Lectura. Masillon: Rapidité de la vie.</p> <p>31. Verbos reflexivos e impersonales.</p> <p>32. Lectura. Saint Simon: Portrait de Fénelon.</p> <p>33. Verbos irregulares de la 1 conjugación: aller, envoyer.</p> <p>34. Lectura. Saint-Simon: La Duchesse de Bourgogne.</p> <p>35. Verbos de la a conjugación: bénir, fleurir, hair.</p> <p>36. Lectura. Montesquieu: Politique des Romains.</p> <p>37. Conjugación de los verbos acquérir, assaillir, bouillir, courir, cueillir.</p> <p>38. Lectura. Voltaire: Gustave Vasa.</p> <p>39. Conjugación de los verbos dormir, faillir, fuir, gésir, mentir, mourir.</p> <p>40. Lectura. Buffon: L'ane.</p> <p>41. Conjugación de los verbos offrir, ouïr, ouvrir, partir, saillir, sentir, servir, sortir.</p> <p>42. Lectura. Buffon: Sur le Style.</p> <p>43. Conjugación de los verbos souffrir, tenir, tressaillir, venir, vêtir.</p> <p>44. Lectura. J. J. Rousseau: Bonheur de la solitude.</p> <p>45. La tercera conjugación: verbos asseoir, choir, déchoir, échoir, falloir.</p> <p>46. Lectura, Vauvenargues: Les premières lectures.</p> <p>47. Conjugación de los verbos mouvoir, pleuvoir, pouvoir, savoir.</p> <p>48. Lectura. Vauvenargues: Maximes.</p> <p>49. Conjugación de los verbos seoir, valoir, voir,</p>	<p>58. Lectura. Lamennais: Immortalité de l' âme.</p> <p>59. Conjugación de los verbos frire, joindre, lire, luire, mettre.</p> <p>60. Lectura. Villemain: Les écrivains de la nature.</p> <p>61. Conjugación de los verbos moudre, naitre, nuire, paitre.</p> <p>62. Lectura. Víctor Cousin: Le génie.</p> <p>63. Conjugación de los verbos paraître, peindre, plaindre, plaire</p> <p>64. Lectura. A. Thierry: Histoire véritable de Jacques Bonhomme.</p> <p>65. Conjugación de los verbos prendre, résoudre, rire, suivre, taire</p> <p>66. Lectura. A. Thiers: La France et Napoléon.</p> <p>67. Conjugación de los verbos traire, vaincre, vivre.</p> <p>68. Lectura. Michelet: Bataille de Valmy.</p> <p>69. Del participio.</p> <p>70. Lectura. X. de Maistre: Les étoiles.</p> <p>71. Del adverbio.</p> <p>72. Lectura. Lamartine: Derniers moments de Murat.</p> <p>73. De la conjunción y de la interjección.</p> <p>74. Lectura. N. Bonaparte: Proclamation á l' armée d' Italie.</p> <p>75. Sintaxis del sustantivo. Del género de algunos sustantivos.</p> <p>76. Lectura. Mérimée: La démocratie grecque.</p> <p>77. Sintaxis del sustantivo. Del número.</p> <p>78. Lectura. Georges Sand. Les laboureurs.</p> <p>79. Sintaxis del artículo.</p> <p>80. Lectura. H. Taine. Le pouvoir des vers.</p> <p>81. Sintaxis de los adjetivos calificativos.</p> <p>82. Lectura. Malherbe. Les bienfaits de la paix.</p> <p>83. Sintaxis de los adjetivos determinativos.</p> <p>84. Lectura. Corneille: Polyeucte (extractos).</p> <p>85. Sintaxis del pronombre.</p> <p>86. Lectura. La Fontaine: Le paysan du Danube.</p> <p>87. Sintaxis del verbo: concordancia.</p> <p>88. Lectura. Boileau. Apologie de la satire littéraire.</p> <p>89. Sintaxis del verbo: complementos.</p> <p>90. Lectura. Racine: Britannicus (extractos).</p> <p>91. Empleo de los verbos auxiliares.</p> <p>92. Lectura, Voltaire: Mérope.</p> <p>93. Sintaxis del participio presente.</p> <p>94. Lectura. Béranger: Louis XI; Le vieux sergent.</p> <p>95. Sintaxis del participio pasado.</p> <p>96. Lectura. Lamartine: Le lac.</p> <p>97. Sintaxis del participio pasado.</p> <p>98. Lectura. Lamartine: L'immortalité.</p> <p>99. Sintaxis del participio pasado.</p> <p>100. Lectura A. de Vigny: La Sérieuse.</p> <p>101. Sintaxis del adverbio.</p> <p>102. Lectura. Víctor Hugo: La conscience.</p> <p>103. Sintaxis de la preposición.</p> <p>104. Lectura. A. de Musset: L'espoir en Dieu.</p>
--	---

vouloir. 50. Lectura, Bernardin de Saint-Pierre: Le vol des insectes.	105. Sintaxis de la conjunción.
--	---------------------------------

Tabla 6 Contenidos del programa oficial de 1892 para tercer año
(Elaboración propia)

Tal y como se puede apreciar, este primer programa se centra en una perspectiva tradicional, en la que el aprendizaje de la lengua se reduce al estudio de contenidos gramaticales y a la lectura de documentos literarios. Estas dos características nos llevan a afirmar que se trata sin duda de un enfoque tradicional, en el que la gramática se conjuga con la literatura. A continuación, se presenta el programa para el segundo año:

SEGUNDA ENSEÑANZA. SEGUNDO AÑO. CIENCIAS Y LETRAS. PROGRAMA DE FRANCÉS.

<p>1. Alfabeto francés. Diferencia entre el alfabeto francés y el castellano. División y clasificación de las letras. Pronunciación de las vocales, con y sin acentos. Clases de acentos.</p> <p>2. Combinación de letras-Sonidos simples: <i>au, eau; -eu, æ, ant, ue; -ai, ei; -ou; -oi</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>3. Sonidos nasales: <i>an, am, -en, em; -ou, oin, -ain, aim, -in, im, ein, -ien, yen, -un, um, -oin</i>. Aplicaciones.</p> <p>4. Consonantes: su pronunciación. Consonantes compuestas: <i>ch, ph, th, gn</i>. Elisión: apóstrofo. Ejercicios prácticos.</p> <p>5. Sílabas: -sílabas muda. -sílabas acentuada o tónica. Ejemplos y aplicaciones.</p> <p>6. Vocabulario de 12 palabras, además de las siguientes: <i>le, la, un, une, mon, ton, son, ma, ta, sa, bon, est, je suis, j'ai, il a, elle a, de</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>7. Diez sustantivos, diez adjetivos calificativos y los artículos siguientes: <i>l', de l', du, de la, à l', au, à la</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>8. Plural de los vocablos de la lección 6a. Ejercicios prácticos.</p> <p>9. Plural de los vocablos de la lección 7a. Ejercicios prácticos.</p> <p>10. Diez palabras y las preposiciones siguientes: <i>dans, sur, avec, chez, à</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>11. <i>Ce, cet, cette, ces</i>. Aplicaciones.</p> <p>12. Forma interrogativa: <i>ai-je? Avons-nous? A-t-il? Ont-ils? Suis-je? Sommes-nous? Est-il? Sont-ils?</i></p>	<p>40. Vocabulario: <i>Aliments</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>41. Vocabulario: <i>Aliments</i> (continuación) Ejercicios prácticos.</p> <p>42. Vocabulario: <i>Objets de table et de toilette</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>43. Vocabulario: <i>De la maison, de la ville</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>44. Vocabulario: <i>De la campagne, de l'école</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>45. Vocabulario: <i>Noms des divers états</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>46. Vocabulario: <i>Noms des divers animaux. Noms relatifs aux animaux</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>47. Vocabulario: Adjetivos que toman una e muda en femenino. Adjetivos terminados por e muda: adjetivos en <i>er, eux y f</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>48. Vocabulario: adjetivos en <i>eur y leur, el, eil, eu, on, et</i>. Adjetivos irregulares. Ejercicios prácticos.</p> <p>49. Vocabulario: verbos de la primera conjugación. Verbos en <i>cer</i>, verbos en <i>ger</i>. Verbos en <i>eler, eter</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>50. Vocabulario: verbos de la segunda conjugación. Ejercicios prácticos.</p> <p>51. Vocabulario: verbos de la tercera conjugación. Ejercicios prácticos.</p> <p>52. Vocabulario: verbos de la cuarta conjugación. Ejercicios prácticos.</p> <p>53. Vocabulario: verbos pronominales y adverbios. Ejercicios prácticos.</p> <p>54. Conjugación del verbo <i>avoir</i>. Ejercicios prácticos.</p>
--	--

<p>Ejercicios prácticos.</p> <p>13. -<i>Notre, nos; votre, vos; leur, leurs; le mien, la mienne; le sien, la sienne; le nôtre, la nôtre; le vôtre, la vôtre; le leur, la leur. Oui, non, Pourquoi? Parce que. Où, et.</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>14. Femenino de los sustantivos y de los adjetivos calificativos: (10 sustantivos y 10 adjetivos): <i>ne, ne ... pas, n' ... pas : plus, plus ... que.</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>15. - <i>Nous sommes, nous en sommes pas. Vous êtes, vous n'êtes pas. Ne suis-je pas? N'ai-je pas? Aussi ... que. Moi, toi, lui, elle, eux, elles.</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>16. Primera persona (sing. y plur.) del presente de indicativo y ocho verbos en er. - <i>beaucoup, très, fort, moins, peu.</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>17. Imperativo y participio pasado de los ocho verbos dados en la lección 11a. Participio pasado de <i>avoir</i> y <i>être</i>.</p> <p>18. Dichos verbos en primeras y terceras personas (sing. y plur.) del futuro y del condicional. <i>Demeurer, porte, jardin, demain, aujourd'hui.</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>19. Segunda persona del futura (sing. y plur.) de los verbos ya vistos. Vocabulario: <i>manger, commencer, prier, demander, aller (je vais, tu vas, il va, ils vont, j'irai) envoyer (j'envoie, j'enverrai).</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>20. Plural de algunos sustantivos: <i>journal, bal, bijou, couteau, éventail,</i> etc. Aplicaciones.</p> <p>21. <i>Celui-ci, celle-ci, celui-là, celle-là. Ceux-ci, celles-ci, ceux-là, celles-là. Plusieurs, combien, combien de.</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>22. <i>Lequel, laquelle, lesquelles, lesquelles, tout, toute, tous, toute, mieux, mais pendant, quoi, qui, que, assez, lorsque.</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>23. Formación del femenino de algunos adjetivos: <i>cher, léger, bas, neuf, vieux, long, ancien, pareil, tel.</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>24. Los verbos: <i>voir, dire, ouvrir, entendre, lire, faire, recevoir, écrire, boire, mourir</i> y los participios pasados correspondientes: <i>Le, la, l', leur, les,</i> pronombres personales. Ejercicios prácticos.</p> <p>25. <i>Voici, voila, ce que, ce qui, qu'est-ce que?, qu'est-ce qui? Qui est-ce qui?</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>26. Segunda persona (sing. y plur.) del presente del indicativo de los verbos estudiados en la lección 24. Ejercicios prácticos.</p> <p>27. Participio pasado y futuro de ellos verbos: <i>rougir, pâlir, finir, dormir, sortir, partir, venir.</i> Ejercicios prácticos.</p> <p>28. Adjetivos numerales cardinales hasta -cent. Ejercicios prácticos.</p> <p>29. Continuación y fin del estudio de los adjetivos numerales card. Aplicaciones.</p>	<p>55. Conjugación del verbo <i>être</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>56. Conjugación del verbo <i>parler</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>57. Conjugación del verbo <i>finir</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>58. Conjugación del verbo <i>recevoir</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>59. Conjugación del verbo <i>vendre</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>60. Conjugación del verbo <i>se lever</i> (pronominal). Ejercicios prácticos.</p> <p>61. <i>Le conseil</i> (Ejercicio de traducción) y “Los niños en la Escuela” (diálogo familiar) (1-2)</p> <p>62. <i>Prière de l'orphelin (poésie)</i></p> <p>63. <i>La prière</i> (Ejercicio de traducción) y “Los niños en la Escuela” (3-4)</p> <p>64. <i>L'enfant et sa mère (poésie)</i></p> <p>65. <i>Le petit malade</i> (Ejercicio de traducción) y “Los niños en la Escuela” (5-6)</p> <p>66. <i>Le soir (poésie)</i></p> <p>67. <i>La grand' mère aveugle</i> (Ejercicio de traducción) y “Los niños en la Escuela” (7-8)</p> <p>68. <i>L'enfant et le chat (poésie)</i></p> <p>69. <i>La complaisance</i> (Ejercicio de traducción) y “Los niños en la Escuela” (9-10)</p> <p>70. <i>Le printemps (poésie)</i></p> <p>71. <i>La rougeole</i> (Ejercicio de traducción) y “Los niños en la Escuela” (11-12)</p> <p>72. <i>La grenouille et le bœuf (poésie)</i></p> <p>73. <i>La liberté</i> (Ejercicio de traducción) y “Los niños en la Escuela” (13-14)</p> <p>74. <i>La cigale et la fourmi (poésie)</i></p> <p>75. <i>Le bon frère</i> (Ejercicio de traducción) y “Los niños en la Escuela” (15-16)</p> <p>76. <i>Le corbeau et le renard (poésie)</i></p> <p>77. <i>Les chapeaux</i> (Ejercicio de traducción) y “Los niños en la Escuela” (17-18)</p> <p>78. <i>Hymne de l'enfant à son réveil (poésie)</i></p> <p>79. <i>La politesse</i> (Ejercicio de traducción) y La cachucha perdida (Diálogo familiar)</p> <p>80. <i>Hymne de l'Enfant à son réveil</i> (continuación)</p> <p>81. <i>Le petit chien</i> (Ejercicio de traducción) y El Paseo (Diálogo familiar)</p> <p>82. <i>Hymne de l'enfant a son réveil</i> (fin)</p> <p>83. <i>Les bons voisins</i> (Ejercicio de traducción) y Al levantarse (Diálogo familiar)</p> <p>84. <i>La fête d'une mère (poésie)</i></p> <p>85. <i>Le fer de cheval</i> (Ejercicio de traducción) y El almuerzo (Diálogo familiar)</p> <p>86. <i>La fête d'une mère</i> (continuación)</p> <p>87. <i>Le rosier</i> (Ejercicio de traducción) y El niño descuidado (Diálogo familiar)</p> <p>88. <i>La fête d'une mère</i> (continuación)</p> <p>89. <i>La coquille de noix</i> (Ejercicio de traducción) y El jardín (Diálogo familiar)</p>
--	---

<p>30. Adjetivos numerales ordinales. Formación de los adverbios <i>premièrement, secondement, deuxièmement, troisièmement</i> y siguientes. <i>Moitié, tiers, quart, double, triple, quadruple</i>. Aplicaciones.</p> <p>31. <i>Me, te, se, le lui, leur. Pouvoir, savoir. Quand, encore, si, pour. Comment?. Cela, ce, c'. Chose, contre, rien, beaucoup. en</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>32. Imperfecto de indicativo de los verbos <i>être</i> y <i>avoir</i>. Aplicaciones.</p> <p>33. Imperfecto de indicativo de algunos verbos en <i>er</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>34. Condicional presente de los verbos vistos en las lecciones 32 y 33.</p> <p>35. Vocabulario: <i>de l'univers, des éléments, des couleurs</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>36. Vocabulario: <i>du temps, de l'année, de la semaine</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>37. Vocabulario: <i>de la famille</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>38. Vocabulario: <i>Du corps</i>. Ejercicios prácticos.</p> <p>39. Vocabulario: <i>Facultés du corps, maladies</i>. Ejercicios prácticos.</p>	<p>90. <i>Le cheval et le taureau (poésie)</i></p> <p>91. <i>Le loup et le mouton</i> (Ejercicio de traducción) y El perrito (Diálogo familiar)</p> <p>92. <i>Le père de famille et ses enfants</i> (Ejercicio de traducción) y La niña (Diálogo familiar)</p> <p>93. <i>Les saisons</i> (Ejercicio de traducción) y El te (Diálogo familiar)</p> <p>94. <i>Washington</i> (Ejercicio de traducción) y La carta (Diálogo familiar)</p> <p>95. <i>Une bonne action</i> (Ejercicio de traducción) y El corderito (Diálogo familiar)</p> <p>96. <i>La pelote de fil</i> (Ejercicio de traducción) y La costura (Diálogo familiar)</p> <p>97. <i>La vente des tableaux</i> (Ejercicio de traducción) y La visita (Diálogo familiar)</p> <p>98. <i>La vente des tableaux</i> (continuación) (Ejercicio de traducción) y Dios lo ve todo (Diálogo familiar)</p> <p>99. <i>La tour de Londres</i> (Ejercicio de traducción)</p> <p>100. <i>La tour de Londres</i> (fin) (Ejercicio de traducción).</p>
--	---

Tabla 7 Contenidos del programa oficial de 1892 para segundo año
(Elaboración propia)

En el programa para segundo año, se sigue la misma tendencia que en el de tercer año. Sin embargo, mientras en el de tercer año el eje principal es la gramática, en el de segundo año se propone un enfoque siempre gramatical pero también se propone una lista de temas por estudiar desde un punto de vista léxico. Además, abundan ejercicios de traducción, lo que apunta, una vez más, a afirmar que la metodología privilegiada por el MEP es la tradicional.

Años más tarde, en 1909 el MEP publica el programa para el I y II Ciclos. El I Ciclo corresponde a Estudios Generales y el II Ciclo a la sección de humanidades, sección normal, sección comercial y sección técnica. Este documento fue concebido por Arturo Pérez Marín (Director del Liceo de Costa Rica), Juan Umaña (Director del Colegio de Cartago), Juan Dávila (Director del Instituto de Alajuela) y Roberto Brenes Mesén (Director del Liceo de Heredia). Cabe destacar que en todas las secciones se enseñó tanto el inglés como el francés. Incluso en los últimos periodos se proponía trabajar temas comerciales en lengua extranjera, como compras, ventas, etc. En este programa se especifica que se tomaron los mismos criterios en cuanto a los principios metodológicos de

la enseñanza del inglés y del francés. A este respecto se apunta lo siguiente: “Nuestra labor se ha reducido a dar igual forma a los programas de las dos lenguas, determinan, entre los propuestos por los profesores, el orden de temas de conversación y descripción. Por la mayor facilidad del francés, en los dos cursos de esta lengua se exige la misma materia que es objeto de tres cursos de inglés” (Ministerio de Educación Pública, 1909: p. VIII). En esta cita se reconoce que la corta distancia lingüística existente entre el francés y el español podría facilitar su aprendizaje de esta lengua frente al inglés.

En cuanto a la enseñanza del francés, en el programa se especifica que inicia en el segundo año y que se imparten tres horas semanales. Se propone en primera instancia que se trabaje la lengua oral y que lo escrito pase a un segundo plano, principio que nos recuerda el Método directo. A continuación, se presentan los contenidos por nivel:

Primer curso- Segundo año	Segundo curso- Segundo año
<p>A) Tratamiento oral de la lengua</p> <p>a) Conversación: objetos, partes del aula, la casa (partes y muebles), los colores y las formas, la vajilla, el jardín (flores y frutos más conocidos). Fórmulas sociales más usuales, los miembros de la familia.</p> <p>b) Descripción: El cuerpo humano, los vestidos, cuadros murales (Hözel, Lehmann u otros adecuados).</p> <p>c) Lectura: se comenzará a practicar durante el último trimestre en un libro apropiado.</p> <p>d) Gramática: No se tratará ningún tema gramatical, solamente la interrogación y empleo de diversas partes de la oración.</p> <p>B) Tratamiento escrito de la lengua: Dictado: Dictado de frases sencillas</p>	<p>A) Tratamiento oral de la lengua</p> <p>a) Conversación: Temas del hogar, escuela, clima, alimentos, vestidos, ocupaciones, días de fiesta, paseos, vacaciones. Frases de uso diario. El libro de lectura suministrará los demás temas de conversación.</p> <p>b) Descripción: Las calles, los edificios, la ciudad y cuadros murales.</p> <p>c) Lectura: desde el principio del curso y toda explicación se llevará a cabo en lengua extranjera.</p> <p>d) Gramática: Como en el curso anterior. Se insistirá en el aprendizaje de memoria de los giros idiomáticos. Ejercicios prácticos sobre el imperativo, subjuntivo, frases coordinadas y subordinadas. Continuación de ejercicios de numeración.</p> <p>B) Tratamiento escrito de la lengua: Dictado: Cortas frases y cláusulas ya leídas con estudio ortográfico previo.</p>

Tercer curso- Cuarto año	Cuarto curso- Quinto año
<p>A) Tratamiento oral de la lengua</p> <p>a) Conversación: Temas suministrados por el libro de lecturas o los extraídos de periódicos franceses, temas tomados de otras asignaturas.</p> <p>b) Lectura: Trozos selectos y sencillos de los mejores autores franceses. Lectura de periódicos. Breves noticias biográficas de los autores leídos.</p> <p>c) Recitación: Algunos de los trozos leídos y explicados.</p> <p>d) Gramática: Se tratarán los fenómenos gramaticales más interesantes de la lengua, a propósito de la lectura.</p> <p>B) Tratamiento escrito de la lengua:</p> <p>a) Dictado: Trozos leídos, cartas, documentos breves.</p> <p>b) Composición: Resúmenes de las lecturas, cartas.</p>	<p>A) Tratamiento oral de la lengua</p> <p>a) Conversación: Temas tomados de las lecturas, de la literatura, de las ciencias, de los acontecimientos de la actualidad, de los periódicos. Exposición de razonamientos.</p> <p>b) Lectura: Como en el año anterior. Cada alumno leerá además una obra literaria francesa en lengua original y hará un breve resumen de ella.</p> <p>c) Recitación: Poesías o cortos fragmentos de prosa de los mejores autores franceses.</p> <p>d) Gramática: Estudio de las particularidades de la lengua, en especial modismos difíciles de traducir a nuestro idioma.</p> <p>B) Tratamiento escrito de la lengua:</p> <p>a) Dictado: Como en el curso anterior.</p> <p>b) Composición: Resúmenes de páginas leídas, narración de menudos sucesos e historietas, cartas de diversos géneros.</p>

Tabla 8 Resumen de los contenidos por nivel en la asignatura de francés, programa del MEP de 1909
(Elaboración propia)

En este programa, se establece una progresión desde el segundo año de secundaria. Además, se puede apreciar el valor que se le da a la sección de conversación, en la cual se sugieren actividades de repetición y lectura en voz alta. Para los últimos años se sugieren actividades más libres a partir de documentos auténticos. Se le da una particular importancia a la realidad de la época, pues se sugiere trabajar con documentos escritos como documentos de partida para los ejercicios propuestos. Es decir, la enseñanza y aprendizaje del francés no se reduce a la memorización de reglas gramaticales; se busca aplicar los conocimientos conversando sobre la realidad inmediata del estudiantado.

En la sección llamada *Gramática* se aborda una gramática más próxima a la realidad de los hablantes, ya que se busca privilegiar lo oral. Al analizar la propuesta tanto para inglés como para francés, se puede afirmar que la corriente sugerida es el método directo. También hay ciertas prácticas metodológicas recomendadas que se inclinan hacia las metodologías tradicionales, como la presencia de dictados y el estudio de obras literarias.

Se puede afirmar que a principios de siglo cohabitan entonces las corrientes tradicionales en las cuales la gramática, el léxico y la traducción tienen una gran importancia y al mismo tiempo hay seguidores del método directo, el cual va a revolucionar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a inicios de siglo.

En 1929 se publica el *Plan de estudios, programas y reglamento de los colegios de segunda enseñanza*. En éste se decreta aprobar el plan de estudios para el Liceo de Costa Rica, el Colegio de San Luis Gonzaga, el Instituto de Alajuela y la Sección de Humanidades del Colegio de Señoritas y, en general, para todo instituto de segunda enseñanza. En el caso de francés, se introduce a partir del segundo año y se imparten tres horas semanales. En la sección *Observaciones metodológicas generales* se detalla sobre cómo se deben impartir las lecciones de francés. Tres aspectos constituyen lo esencial de la propuesta: la conversación debe privilegiarse, la escritura se toma en cuenta, pero debe ser activa y consciente y, finalmente, se indica que la lectura en voz alta debe practicarse con el único fin de escuchar la pronunciación y de conocer a profundidad la ideología vehiculada por la lengua extranjera.

Una vez más se insiste en la importancia de alejarse de las metodologías tradicionales y expresamente “deberá huirse de la traducción, a fin de destruir en el alumno la fuerte tendencia a considerar ambos idiomas como equivalentes en sus modos de expresarse” (p. 19). Se invita al docente a dirigirse a los estudiantes siempre en francés o inglés y a dar las explicaciones sobre la lengua en la misma lengua que se enseña. El énfasis propuesto se encuentra en la conversación. Se sugiere proponer la lectura con el fin de practicar la pronunciación y “no conviene pasar por alto los errores prosódicos, ya que, una vez arraigados, es difícil desterrarlos” (p.19). En cuanto a la corriente metodológica, se especifica que “el mejor método que puede usarse para la enseñanza de un idioma es el directo y oral, esto es, el relato, en forma sencilla, de cuanto entra por los sentidos.” (p.19).

Estos principios constituyen una clara evolución en la enseñanza del francés en Costa Rica. Como se puede observar en la siguiente tabla, la asignatura de francés se

imparte de igual manera que se propone en el programa oficial de 1909. Así, los contenidos presentados para cada nivel son los siguientes:

Segundo año- Primer curso	Tercer año- Segundo curso
<p>El aula de clase. Los objetos de la clase. El alfabeto. El artículo. Pronombres personales en nominativo. Uso de los verbos être y avoir. Estudio práctico de estos verbos en frases sencillas, en relación con el aula y los objetos de la clase. Verbos usuales en el presente. Los vestidos y los colores. Adjetivos y pronombres posesivos. Ejercicios relacionados con los vestidos y los colores en combinación con los posesivos. El cuerpo humano. Los sentidos. Adjetivos y pronombres demostrativos. Los números cardinales y ordinales. Las operaciones aritméticas. El año, los meses, los días, las estaciones. Los puntos cardinales. La fecha, la edad, la hora, el reloj. Los grados de comparación. La familia: el parentesco, fórmulas sociales más corrientes. Los verbos de movimiento en el presente de indicativo. Los verbos reflexivos en el presente de indicativo. Pronombres personales en el acusativo y el dativo. Conversaciones sobre los temas ya tratados. Cuadros sinópticos que resuman las principales reglas gramaticales vistas durante el curso.</p>	<p>Los pronombres personales en el acusativo y en el dativo en expresiones que difieren del castellano, tales como chez-moi (...) Los verbos irregulares en oír tales como vouloir, pouvoir, devoir, savoir, etc. Conversaciones sobre la casa: sus dependencias y muebles. Las ocupaciones, las comidas, la vajilla. Los alimentos. Los cereales. El jardín: flores más conocidas. El huerto: las frutas más comunes. Lo que hace un alumno desde el amanecer hasta la noche. Conversaciones sobre el tiempo, la ciudad, las personas, los oficios y las profesiones, los animales domésticos. Recapitulación del acento tónico. Nociones de dirección, estudio de las sílabas cerradas y las abiertas; cambio de acento. Verbos se lever, jeter, appeler, acheter, etc. Estudio rápido del pretérito, copretérito y futuro. Conversaciones sobre excursiones. Estudio práctico de los verbos en cer y ger.</p>

Cuarto año- Tercer curso	Quinto año - Cuarto curso
<p>Formas condicionales. Participios pasados.</p> <p>Dominio de las formas gramaticales indispensables para la conversación.</p> <p>Tomando como tema un viaje a un país de habla francesa, háganse conversaciones sobre asuntos como éstos:</p> <p>Preparativos de viaje. El viaje a bordo. Llegada a un puerto. Los equipajes; la aduana. Orientaciones en la ciudad. El hotel; instalación. Los ferrocarriles. El correo. Casas de comercio. Monumentos. Escuelas. Museos. Teatros. Hospitales, etc.</p>	<p>El subjuntivo.</p> <p>Una visita. Una presentación: fórmulas corrientes.</p> <p>Posibles temas de conversación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Costa Rica. Su geografía, su historia. Habitantes, costumbres, clima. Productos agrícolas e industriales. El café, su cultivo. Mercados. Principales ciudades y lugares interesantes. Paseo a un volcán. 2- Nociones sobre geografía física, política y economía de algunos países de habla francesa. 3- Cartas familiares. 4- Cartas comerciales, pedidos, conocimiento de facturas, etc. 5- Conversaciones sobre el bachillerato y sobre los proyectos para el porvenir de los alumnos. Futuros estudios, etc. 6- Cuentos y narraciones. 7- Revisión de la gramática practicada durante los cuatro años de francés.

Tabla 9 Contenidos programa de francés de 1929

(Elaboración propia)

A pesar de que en los contenidos haya aún tintes de las corrientes tradicionales, vemos que el método directo se impone. Aunque se compartan principios metodológicos en ambos planes de estudio, en el de 1929 se incluyen más contenidos. La gramática adquiere una dimensión práctica, aplicada a situaciones más comunes para el estudiante (contar sus actividades cotidianas, comparar, viajar, etc.), alejándose del tipo de soporte abordado hasta ahora: el texto literario. Otro elemento privilegiado en este programa oficial es la cultura meta, sin dejar de lado la costarricense, que también está presente. Un ejemplo de ello es la temática relativa al café, a la visita al volcán, a los productos agrícolas e industriales.

Pese a todas las virtudes de este programa, en cuanto a la lengua oral y escrita hay una contradicción. Por una parte, al hablar de la aplicación del método directo se acepta privilegiar la lengua oral y, por ende, la conversación. Sin embargo, sobre todo en el programa de quinto año, se proponen temáticas propias de lo escrito: las cartas profesionales, personales y los cuentos, por citar algunos ejemplos. Asimismo, aunque el

enfoque se quiere natural, se sigue usando metalenguaje relativo al latín para referirse a contenidos gramaticales, por ejemplo, el nominativo, dativo y el acusativo.

En 1939, la Secretaría de Educación Pública de la República de Costa Rica publica los programas de segunda enseñanza. Según se indica en la sección introductoria llamada explicación, este nuevo programa obedece a cambios curriculares necesarios en el contexto de la época. Según A. Aguilar Machado, entonces secretario de educación pública, “es una responsabilidad del gobierno dejarle tanto a los profesores como a los estudiantes una nueva propuesta de programas de estudio que mejoren los existentes” (Secretaría de educación pública, 1939: p. 1). Aguilar agrega que “Se estima al periodo de cinco o seis años, como el más a propósito para la vigencia de un determinado plan de enseñanza.” (p. 2), lo que justifica la nueva propuesta.

En la asignatura de francés, se sugiere que, en segundo año, se estudien temas relacionados con la comprensión de lectura. Los textos deben ser elegidos por el docente y se especifica que el estudio del léxico, así como la gramática, es progresivo. Se prohíbe expresamente la traducción literal de cada palabra del texto, y se recomienda que este ejercicio debe ser global. Para los demás niveles, se propone ampliar los conocimientos gramaticales y léxicos de manera progresiva y paralela a la comprensión de lectura. En cuanto a esta habilidad, el autor indica que comprender documentos escritos “ha de ser la base del estudio de la lengua” (p.34). Para estos niveles se plantea también seguir con la lectura, y practicar conversaciones sencillas. Adicionalmente, se indica que dos lecciones por mes deben dedicarse a trabajo de la lectura individual “en la biblioteca del Colegio en libros seleccionados por el alumno con la aprobación del profesor” (p.34).

Aguilar señala que “no se permitirá el desarrollo de ningún tema en forma que el alumno lo aprenda de memoria” (p.34). En cuanto al examen de bachillerato, se plantea que consiste en una prueba de comprensión de textos de “un capítulo de un libro o de un artículo de una revista que el alumno ha de traducir libremente en presencia del tribunal con cuyos elementos debe comentarlo debidamente” (p.34). Vemos cómo hasta cierto punto este programa privilegia lo oral sobre lo escrito si se compara con el de 1929. En este

programa la conversación pasa a ser un accesorio y el curso se centra en la comprensión de documentos escritos. Además, en este documento no se dan detalles acerca de la metodología o corriente pedagógica por seguir; tampoco se explica a qué se debe el cambio entre esta propuesta y la de 1929.

Paradójicamente, siguiendo los lineamientos del programa de 1929, en 1940, el programa de estudios del Liceo de Costa Rica dicta los objetivos de la enseñanza del francés:

El estudio de una lengua viviente tiene como objetivo esencial su adquisición, a fin de poder expresar verbalmente o por escrito todo lo que está en relación con la vida física, intelectual y social (...) se utilizará el método directo, basado sobre el sistema *natural* que se adaptará a la edad y a los conocimientos adquiridos oralmente, se tendrá recursos a la lectura y la gramática será enseñada de una manera práctica e interesante (Balística n°2, 1989: p.27).

Cabe destacar que para esta época el francés es materia obligatoria a partir de segundo año del colegio y se reciben tres lecciones semanales; además “en Vème année, les élèves suivent, au choix, l’apprentissage du français ou de l’anglais” (Mémoire ACOPROF, 1986: p.1). Habrá que esperar hasta 1951 para que el MEP presente un nuevo programa para lenguas extranjeras. En éste, se afirma que las lenguas tienen una gran influencia en el desarrollo de la personalidad humana culta³⁹. Por esta razón es que se sigue privilegiando la lectura: “l’enseignement de la lecture française accomplit une fonction culturelle en premier lieu, et seulement en second lieu une fonction pratique et d’emploi” (Mémoire ACOPROF, 1986: p. 3). Esta tendencia por trabajar a partir de lecturas y darle énfasis a la gramática como en las metodologías tradicionales no sedujo al público adolescente de la época. En referencia a esta propuesta se indica que es “une tâche difficile et dépourvue d’intérêt pour l’adolescent... une approche théorique accentuée et un idéal intellectualiste de la vie prédominant maintes fois en opposition avec la réalité contemporaine et les intérêts bio-psychologiques des élèves (Mémoire ACOPROF, 1986 : p.3).

Durante los años cincuenta ocurre un hecho que va a marcar la historia de la enseñanza del francés en Costa Rica: La fundación del Centro Cultural Francés, conocido

³⁹ Este programa oficial no se localizó; sin embargo, la información sobre dicho documento se encontró en Mémoire ACOPROF (1986).

actualmente como la Alianza Francesa. Todo inició en 1949 cuando André Joubert, funcionario del Ministerio de Asuntos Exteriores en Francia, fue nombrado como diplomático en Costa Rica y le propone a su amigo Jorge Astúa la creación de una escuela francesa o de una *Maison de France* ‘casa de Francia’. En relación con este ambicioso proyecto, Valembois (2004) señala lo siguiente:

Se hicieron las gestiones para crear aquí una sucursal de un centro cultural. “Instalado primero en la Calle 19 en el Barrio Aranjuez de San José, hoy Hospital Dr. Calderón Guardia. Después fue en el local de los altos de “La Esmeralda”, frente al Sagrario de la Catedral, que pasó a ser un centro de enseñanza. Van Huffel y la Srta. Renée Cabezas Duffner serían los primeros profesores a quienes se unieron José Antich y la Señora (p.67).

Al inicio, este centro cultural no fue más que un salón de lectura donde se encontraban revistas, novelas e información sobre Francia. En cuanto a los cursos de francés que se ofrecieron poco después de su apertura, uno de los primeros docentes fue René Van Huffel, y su ex estudiante, y autor de varios manuales que se analizarán posteriormente, José Antich. En 1958 (Alianza Francesa: Un siglo, una casa: 1996: p. 70) la Alianza se traslada al quinto piso del cine Rex. Además de la oferta de cursos de lengua y de salón de lectura, se impartían cursos de batik y de fotografía, había exposiciones y proyección de películas. Se trataba a todas luces de un centro cultural que cumplía no sólo con la misión de difundir la cultura francesa, sino también la costarricense.

En cuanto a los cursos de francés, se indica también que la lectura francesa cumple en primer lugar con una función cultural y, en segundo lugar, con una función práctica y de empleo. Esta observación es de gran importancia para comprender los modelos prevalecientes hasta ahora en la enseñanza y evaluación de la lengua francesa; se puede afirmar con esta observación el lugar preponderante que ocupó y ocupa actualmente la comprensión escrita. Nos encontramos entonces frente a un enfoque en el cual prevalece la cultura por sobre la lengua. Esta idea se mantendrá vigente en la enseñanza del francés en las siguientes décadas.

El crecimiento demográfico que se produjo en Costa Rica durante los años cincuenta, aunado a la política educativa de la época, impone la necesidad de capacitar a los

docentes de francés, quienes eran en su mayoría hablantes nativos, autodidactas o personas que manejaban esta lengua. Es por esta razón que se propuso, en primera instancia, una estructura de formación universitaria para los docentes en ejercicio. En 1950, según se indica en el sitio oficial de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica⁴⁰, se abre *La Escuela de Temporada*, en la cual se capacitó a los docentes tanto en temas pedagógicos como en lengua francesa. Los cursos de pedagogía estuvieron a cargo de León Pacheco⁴¹, quien estudió en la Sorbona y fue también Embajador de Costa Rica en Francia. En el momento en que colaboró, se desempeñaba como funcionario de la Facultad de Letras y Filosofía.

En cuanto a los cursos de lengua francesa, estos eran impartidos por René Van Huffel. Además de ser el autor del segundo manual analizado en este estudio, este docente de origen belga trabajó en el Liceo de Costa Rica, en el Liceo San Luis Gonzaga y como profesor de español e inglés (Valembois, 2004). Sobre la *Escuela de Temporada*, Van Huffel indica lo siguiente:

Marzo de 1953. Empecé a trabajar en la antigua Facultad de Letras impartiendo el curso de francés conduciendo al certificado de Capacitación para la enseñanza del francés en la Enseñanza Media. Dichos cursos de dos años cada uno se dieron en los años: 1955, 1956, 1957 y en 1958 hubo uno, de verano patrocinado por la Universidad (no por el Ministerio de Educación) que condujo también a la obtención del Certificado mencionado (Citado por Valembois, 2004: p.63).

Posteriormente, durante los años sesenta, se desempeñó como profesor de gramática francesa en la Facultad de Ciencias y Letras de la UCR y de Metodología de la enseñanza del francés en la Facultad de Educación. Cabe mencionar que es precisamente en estos años que nace la Escuela de Lenguas Modernas. En el acta de la sesión n°729 del Consejo Universitario de la UCR del 10 de enero de 1955, se aprueba una fórmula de certificado para los egresados del curso de francés en el cual se capacitó a docentes para la enseñanza de esta lengua; además, en ella se encuentra la lista de los primeros docentes de francés capacitados en Costa Rica para la enseñanza del francés. Dicha acta reza lo siguiente:

⁴⁰ En adelante UCR.

⁴¹ León Pacheco fue además escritor, político, especialista en literatura francesa y latinoamericana. Fue también galardonado con el Premio Magón en 1972. Información tomada de: (<http://www.editorialcostarica.com/escritores.cfm?detalle=1219>)

De acuerdo con proposición del Sr. Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, se aprueba la siguiente fórmula de certificado para los egresados del curso de francés. PROYECTO DE CERTIFICADO PARA EGRESADOS DEL CURSO DE FRANCÉS El Decano de la Facultad de Filosofía y Letras certifica que el Sr..... ha aprobado el curso de CAPACITACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA FRANCESA de esta Escuela. San José, diciembre de 1945 ----- Decano. El mismo Sr. Decano informa que los siguientes señores son acreedores a ese certificado: Rosa María Moya Ramírez de Guilá, Hilda María Flores Vargas, María Cristina Salazar Louviau, Lic. Roger Echeverría Elizondo, Sira Jaén Martínez, José Antich Güell, Marcial Zúñiga Hernández. Se toma nota. (Universidad de Costa Rica, Acta de la sesión n°729 del Consejo Universitario, 1955: p.2).

En 1956, se somete a aprobación del Consejo Universitario de la UCR el plan de estudios correspondiente a la Sección de Idiomas, parte del Departamento de Filología, Lingüística y Literatura.

Además de la apertura de la Alianza Francesa en San José y del inicio de la formación académica en lengua francesa para docentes, otro hecho histórico relevante es la oficialización de la Asesoría Nacional de francés del MEP, la cual inicia en 1957. Según se indica en Mémoire ACOPROF (1986), su fin era asegurar la organización del departamento de francés. Igualmente, el asesor se encargaría de supervisar y de organizar seminarios de metodología y evaluación. El primer asesor nombrado fue el catalán José Antich, quien además fue docente de la Alianza Francesa y autor de numerosas publicaciones que se citarán más adelante.

Un año más tarde, el Consejo Nacional de Educación (CONESUP)⁴² implementa una reforma al plan de estudios en el que se destacan dos grandes cambios relativos a la elección del inglés o francés:

1. L'apprentissage d'une première langue avec trois leçons par semaine pendant les six années secondaires, au choix de l'élève.
2. Une deuxième langue pendant la IVème, la Vème et la VIème années, l'anglais pour les élèves qui ont choisi le français pendant les premières années, français pour ceux qui ont étudié l'anglais au début a raison de quatre heures par semaine. (Mémoire ACOPROF, 1986: p.2).

⁴² En adelante CONESUP.

Esta reforma propone que se inicie con una de las dos lenguas y que, durante los últimos tres años de estudios, se lleve la otra lengua, a elección del estudiante. Podemos ver cómo precisamente en este documento nace el modelo en el cual el estudiante elige qué lengua desea privilegiar, práctica que se mantiene hasta el presente. En la actualidad, el estudiante lleva las dos lenguas durante el III Ciclo y es en el Ciclo de Educación Diversificada que elige qué lengua desea presentar en el examen de Bachillerato.

Un año más tarde, Antich publica *El Francés Funcional* (1959), un documento en el cual se exponen, por una parte, las necesidades que atañen a la enseñanza del francés en esta época; por otra parte, se propone un programa para satisfacer esas necesidades. Este documento parte del análisis de la práctica del dominio y de la asimilación del francés en Costa Rica. Es necesario recalcar que este es el primer documento en el que se hace una propuesta de este tipo. Antich (1959) le da particular importancia a definir y caracterizar el perfil de estudiante que va a obtener el Bachillerato en francés:

- Viajeros: realizar viajes a países de habla francesa o asistir a congresos internacionales, estudiar en el extranjero, desempeñar misiones diplomáticas, recrearse etc.
- Intérpretes: realizar funciones de intérpretes.
- Redactores: desempeñar cargos de redactores comerciales, gremiales, legales, etc.
- Traductores: efectuar trabajos del francés al castellano y viceversa.
- Lectores: leer en francés por el placer o para investigar.

Seguidamente, el autor insiste en que toda lengua presenta aspectos que deben ser tomados en consideración, como la lengua hablada, la lengua escrita y la lengua leída. Así, distingue tres grupos de estudiantes en función de sus necesidades:

- Los bachilleres que necesitan la lengua hablada: viajeros, profesores, intérpretes
- Los bachilleres que necesitan la lengua escrita: profesores, redactores, traductores
- Los bachilleres que necesitan la lengua leída: viajeros, profesores, intérpretes, traductores, redactores y lectores.

El autor concluye afirmando que el común denominador de estos estudiantes es la lectura, por lo cual será una habilidad privilegiada en el plan de estudios y en las prácticas de clase. Con el objetivo de alcanzar objetivos formativos y para satisfacer necesidades pragmáticas, Antich (1959) propone que, en 2º, 3º y 4º años de secundaria, el docente se centre en la lengua oral del Francés Elemental⁴³ y que posteriormente se complete con un curso de lengua leída. El autor le da particular importancia a la integración de la personalidad del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como al conocimiento de la cultura meta. La propuesta de programa de Antich (1959) se divide en cinco capítulos, los cuales se resumen en el siguiente cuadro:

Capítulo 1:	Necesidades del bachiller
Capítulo 2:	Lengua hablada: - Importancia y técnicas.
Capítulo 3:	Plan: - Se expone la importancia de lograr ser eficaz en conversaciones elementales (partiendo del estudio del Francés Elemental como texto de base). - Importancia del léxico.
Capítulo 4:	<p>a) Consideraciones generales: Aplicación: Lengua hablada: se propone como programa el Francés Elemental. Mayores dificultades del contexto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) El factor psíquico: estudio de la lengua oral y escrita. 2) Las clases numerosas: impiden aplicar los métodos de enseñanza de forma ideal, poca participación activa por parte de los estudiantes. 3) Grupos heterogéneos: no todos los alumnos están facultados para el trabajo oral de la lengua; integrar una parte escrita permitiría al docente equilibrar. 4) Calificaciones bimestrales. 5) Trabajos extra-clase del alumno. 6) Unificación de la enseñanza: estudiar lo escrito y lo oral. 7) Los profesores: conocimientos y habilidades necesarias. <p>b) Metodología: 2, 3 y 4 años Plan de clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Una motivación (introducción). 2) Desarrollo de la clase (presenta clase sumamente rígida): se propone corrección de tarea, preguntas-respuestas, práctica de fonética, presentación de láminas o transparencias, explicación de la lección, repetición y audición, audición y lectura, lectura individual de control, ejercicios de gramática. 3) El docente puede proponer poesías, canciones, confección de álbumes o lectura de libros.

⁴³ El francés elemental (*Français Fondamental*) fue elaborado a principios de los años 50; se trata de listas de frecuencia de uso de palabras y estructuras cuyo fin era el de facilitar el trabajo del docente de francés para la difusión de esta lengua en el mundo. Ver capítulo I para más detalles.

	<p>5 año Se enfatiza en la comprensión de textos. Plan de clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Corrección de la tarea 2) Audición de la lectura del trozo con el texto a la vista del alumno 3) Presentación y explicación del vocabulario nuevo 4) Comentario del trozo 5) Lectura individual 6) Ejercicios 7) Discusión <p>El autor insiste en las ventajas que presenta el uso de material audio-visual</p>
Capítulo 5:	<p>Medidas transitorias Para que el Francés Funcional sea aplicable, el autor propone la capacitación de docentes durante las vacaciones; asimismo, sensibiliza al lector sobre la importancia de hacer cambios progresivos, pues cambios abruptos pueden ser perjudiciales para los estudiantes.</p>

Tabla 10 Resumen de los cinco capítulos de Antich (1959)
(Elaboración propia)

En este documento se encuentran elementos necesarios para comprender el desarrollo de la enseñanza del francés en Costa Rica. En primer lugar, es la primera propuesta de una Asesoría de Francés para la asignatura de francés. Hasta ahora, los planes de estudio o programas oficiales se proponían para ambas lenguas, inglés y francés, sin tomar en cuenta sus especificidades. Este documento es el primero que toma en cuenta la realidad metodológica y las necesidades del francés para entonces. En segundo lugar, este programa es muy innovador, pues plantea una dimensión funcional de la lengua, lo que nos aleja de las metodologías tradicionales. En tercer lugar, se propone privilegiar lo oral sin dejar de lado la comprensión de textos, lo que se ilustra en el tipo de planteamiento presentado por el autor. En estos, se sugiere la implementación de una metodología directa (imágenes, audios, énfasis en el léxico, tarjetas, etc.) e insiste en la importancia de que los docentes se formen y de que transmitan algo más que la lengua en un enfoque útil para sus alumnos.

Antich (1959) es bastante crítico respecto de la metodología presente en las aulas de la época:

Los alumnos que están actualmente en 5° año no han recibido la enseñanza del francés bajo un plan adecuado. La enseñanza que han recibido está muy lejos de lo ideal, por eso es imposible y hasta peligroso querer aplicar una modificación que quiera perfeccionarla (p. 31).

Vemos cómo el autor señala la necesidad de contar con un programa oficial para darle un buen curso a la enseñanza del francés en Costa Rica. Advierte, además, sobre los peligros de idealizar la enseñanza del idioma.

3.1.2 Descripción de los manuales de la primera generación (1890-1960)

Esta generación de manuales, en la cual se encontraron únicamente dos, comprende el periodo 1890-1950. Desde un punto de vista metodológico, las propuestas presentan características mayormente del método directo; sin embargo, tal y como se verá en las siguientes páginas, se hallan aún huellas de las metodologías tradicionales, dado que éstas dominaron la enseñanza de lenguas extranjeras durante siglos y Costa Rica no fue la excepción.

3.1.2.1 Elementos de Lengua Francesa (Schönau, 1890)

En su portada, el entonces director del Liceo de Costa Rica y autor de este manual, Luis Schönau, indica que su libro de texto es “una obra especialmente para el uso de la juventud hispano-americana” (Schönau, 1890: p.1). Se trata de la primera parte del manual para el público costarricense y fue publicado en 1890, año en el cual ya en varios liceos costarricenses se impartían lecciones de francés ⁴⁴. Este libro de texto fue concebido para cursos de francés de una duración de tres o cuatro años, siempre y cuando se contara con cuatro horas lectivas. En el prólogo, se indica que el objetivo de este manual es proporcionar a los maestros un texto que:

(...) desde la primera lección ejercite con solidez científica las facultades del niño, esto es, que combine el estudio regular de las formas gramaticales con ejercicios prácticos y metódicos de pronunciación, y enseñe a la vez los principios elementales de conversación y cierto caudal de palabras propias y usuales (Schönau, 1890: p.7).

⁴⁴ El segundo tomo no se localizó.

Estos apuntes nos hacen relacionar la propuesta pedagógica de Schönau (1890) con el método directo, en el cual se insiste en la importancia de aprender, tal y como sucede con la lengua materna, la lengua oral. Según lo anuncia el autor, el componente oral será de gran importancia para el éxito del uso de este manual; en consecuencia, la pronunciación es uno de los elementos más importantes. Se sugiere, sin embargo, un trabajo paralelo sobre aspectos lingüísticos y no se especifica si se privilegiará la lengua oral o escrita en los ejercicios propuestos.

Pese al hecho de que el método directo es la corriente metodológica que el autor dice privilegiar, hay claros elementos pertenecientes a las metodologías tradicionales. Un ejemplo son las explicaciones sobre la lengua, las cuales se hacen en L1 y, además, la traducción del vocabulario. El siguiente cuadro ilustra este aspecto:

Lección II	Reglas de pronunciación de las grafías “au”, “eau”, “eu “ y “oeu”, “ai” y “ei”, “ou”, “oi”
Lección III	Sonidos nasales
Lección IV	Enlace de consonantes y verbo avoir Se incluyen ejercicios de gramática. Todos los ejercicios se presentan en francés y luego en español
Lección V	La pronunciación de la “e” abierta y ejercicios de conjugación del verbo “avoir” en presente
Lección VI	Estudio de las consonantes finales mudas: ne, ng, p, d, t, s, x, z. Ejercicio de conjugación del verbo “avoir” en presente
Lección VII	Estudio de los participios pasados irregulares. Se estudia el “passé indéfini” ⁴⁵ y se proponen una serie de oraciones para conjugar en este nuevo tiempo verbal
Lección VIII	Los acentos (agudo, grave, circunflejo) La pronunciación de las vocales que llevan estos acentos Ejercicio de conjugación del verbo “avoir” en presente y en pasado
Lección IX	Estudio del imperfecto, del pasado indefinido, del pluscuamperfecto y de los participios pasivos ⁴⁶ . Ejercicios
Lección X	La lección lleva como título “h”. Se diferencia entre la “h” muda y la “h” aspirada desde el punto de vista fonético. Ejercicios sobre el presente y los tiempos del pasado
Lección XI	Se estudia el número de los sustantivos, se enuncia la regla. Ejercicios
Lecciones XII y XIII	La lección lleva como título “c”. Se presenta la pronunciación según las vocales que acompañan a esta consonante. Ejercicios de tiempos verbales
Lección XIV	Adjetivos demostrativos: reglas y ejercicio sobre el perfecto compuesto del indicativo
Lecciones XV y XVI	La lección se titula “S. Z.” “La s francesa tiene dos sonidos, uno suave que no existe

⁴⁵ Conocido en la terminología gramatical moderna del francés como “passé composé”.

⁴⁶ En la terminología gramatical moderna del francés se trata de los participios pasados regulares.

	en castellano y otro fuerte, idéntico al de la “s” española” (p.33) Listas de palabras y ejercicios de conjugación
Lección XVII	Los adjetivos posesivos y ejercicio de conjugación, listas de palabras
Lección XVIII	Los pronombres posesivos y ejercicios
Lección XIX	El futuro simple, el futuro anterior y el condicional presente de “avoir” y ejercicios de conjugación
Lección XX, XXI y XX	CH y j y ejercicios
Lección XXIII	Los números cardinales y su pronunciación
Lección XXIV	Recapitulación de los tiempos verbales de “avoir”

Tabla 11 Contenidos del manual: Elementos de Lengua Francesa (Schönau, 1890)
(Elaboración propia)

Se puede afirmar, entonces, que los elementos presentes en este manual pertenecen mayoritariamente a una dimensión donde prevalecen los contenidos gramaticales y ortográficos. La pronunciación solamente es abordada a través de un enfoque de grafía-sonido y es el docente quien debe trabajarla. El autor considera que los verdaderos maestros de lengua:

Deben estar convencidos de que no se puede enseñar una lengua extranjera con buen éxito, sino pronunciando en alta voz las palabras delante de los alumnos, y que estos no pueden aprenderla sino oyendo las mismas palabras y repitiéndolas con voz clara e inteligible (Schönau, 1890: p.7).

En la primera parte del manual, llamada *Pronunciación*, se presenta el alfabeto separado en vocales y consonantes, así como algunas notas sobre la relación entre fonografía; asimismo, agregan algunas características articulatorias de los sonidos, como se presenta a continuación:

A y o breve: ami, ma, la; vol, robe, flotte.
E muda: (al final de polisílabos): Navire, amie, robe, flotte, porte.
E sorda: (especialmente al fin de monosílabos): le, me, te, se.
U (requiere la viva voz): mur, rue, plume, rude, su, vu, bu.
Y suena como i: lyre, type (Schönau, 1890: p.9).

Pese a que se trate de un enfoque basado en la escritura y, específicamente, en la ortografía, el hecho de tomar en cuenta la relación de la grafía y el sonido es bastante innovador tomando en cuenta la época en la que se publicó el manual. El léxico es abordado a través de los ejercicios propuestos (en contexto) y de listas de vocabulario

ordenadas por temas, las cuales son sistemáticamente acompañadas de su respectiva traducción al español.

En este manual no se plantean ejercicios que conduzcan al estudiante a producir. Se trata de un curso introductorio en el que se busca un acercamiento al funcionamiento de la lengua por medio de un enfoque oral basado en la repetición, sensibilización a las diferencias existentes entre el francés y el español abordadas a través del estudio comparativo de la escritura de los sonidos y del estudio de temas gramaticales y léxicos diversos.

3.1.2.2 Método de francés (Van Huffel, 1928)

La secretaría de Educación Pública recomienda este libro de texto para que sea usado en colegios de segunda enseñanza. En las primeras páginas aparece una carta enviada al señor Ministro de Educación de parte del Dr. Guillermo Padilla Castro, gracias a la cual tenemos información sobre el estado de la enseñanza del francés a principios de los años treinta. Para el señor Padilla, este libro de texto viene a llenar un gran vacío en la enseñanza del francés pues se presenta “ausencia de un sistema único para dicha enseñanza” (1928: p.1). Tal y como se comentó anteriormente, en los programas oficiales se presentan únicamente los contenidos que deben ser estudiados en cada nivel, por lo que el docente tiene gran libertad en su clase. Por consiguiente, en cada colegio de la República se enseñaba con textos diferentes; de allí que, cuando se tiene que impartir lecciones a alumnos que han comenzado este curso en otros planteles, tanto ellos como el profesor sentían esa falta de unidad, debido a que “lógicamente el grado de preparación no es igual y cuesta mucho tiempo y esfuerzo a este último, el nivelar a los que llegan en esas condiciones, con sus propios alumnos” (1928, p.3). Asimismo, en opinión de este docente, el manual de Van Huffel subsana las dificultades que presentan los libros extranjeros de texto:

En Costa Rica se refieren a hechos y costumbres perfectamente ajenas a nosotros: se describen las cuatro estaciones o fiestas regionales como las del catorce de julio cuya trama nos escapa; el libro del señor Van Huffel elimina todo eso, que es inútil y confuso, y muchas de sus lecciones se relacionan

con lugares y nombres de nuestro país, son hechas por una persona de competencia que tiene real conocimiento de nuestro medio ambiente; ellas despertarán seguramente más interés en los alumnos que la descripción de hechos exóticos, a que nos hemos referido (p.4).

A partir de esta cita se puede afirmar que, para el autor, es más importante presentar información familiar al estudiante en lugar de introducir nuevas costumbres o elementos de la cultura meta. Al respecto se señala lo siguiente: “Otra ventaja que encuentro a esta obra es la de basarse en un sistema objetivo; para mí es el único que tiene sentido práctico; personalmente lo he seguido con buenos resultados, aun trabajando con un libro tan defectuoso como lo es el del Delmas, usado en el Liceo de Costa Rica y que fue hecho para las escuelas de Alsacia” (p.4). Podemos afirmar que una de las mayores ventajas de este libro de texto es precisamente haber sido elaborado para un público costarricense. El autor destaca que para la fecha de publicación de su método no existía un libro de texto oficial recomendado o elaborado por el MEP, “lo cual presenta al alumno, por la falta de acuerdo que encuentra, graves inconvenientes al pasar de un colegio a otro o al cambiar de profesor” (p.7).

Además de lo apuntado anteriormente, en este manual hay un enfoque contrastivo desde el punto de vista lingüístico y cultural, pues ambas culturas se comparan; también se subrayan las diferencias entre el español y el francés: “Si la gramática castellana es complicada, la francesa lo es mucho más; por eso me parece excelente que esta obra haya prescindido en lo posible de ella” (p.4). A pesar de que el autor incluye ejercicios de traducción y listas de vocabulario en francés y español, critica fuertemente el método tradicional en el que, como se señaló en páginas anteriores, la clase gira en torno a ejercicios de traducción: “Este método no traduce palabra alguna; se ajusta, pues, en todo a las tendencias más actuales de la enseñanza de idiomas” (p.5). Podemos afirmar, entonces, que el libro de texto de Van Huffel es pionero en cuanto al enfoque metodológico propuesto. Por una parte, hay una conciencia acerca de la importancia de trabajar en clase la lengua oral: “(...) tomamos un tema y hacemos conversaciones en torno suyo con preguntas y respuestas y sobre todo repitiendo mucho, ya que repetir al tratarse de un idioma extranjero no es defecto, sino que más bien tiene grandes ventajas” (p.8). Por otra parte, como se indica supra, el autor está consciente de los problemas que acarrea la

traducción como único ejercicio de clase para aprender una lengua extranjera. Así, el principal objetivo del autor es: “Que el alumno llegue a entender sin tener que traducir y, sobre todo, no hemos querido que aprenda palabras con su traducción, sino el modo de usarlas” (p.8). Otro elemento que debe ser mencionado es que en los ejercicios de gramática o léxico el autor toma en cuenta el contexto costarricense y centroamericano, inexistente en el libro de Schönau (1890).

Pese a lo innovador de este libro de texto, en el prólogo escrito por el autor, se indica que este manual sigue la propuesta del método Plötz. Este método es heredero de la práctica académica alemana y presenta características del método tradicional, en el que la gramática es el pilar de la enseñanza de la segunda lengua. En dicho prólogo se indica que el autor cuenta incluso con una autorización escrita del señor Plötz para adaptar su método a éste.

Luego de la publicación de este manual, no se localizaron otros libros de texto con características similares entre 1928 y 1960. Este periodo se caracteriza por varios cambios y por un gran dinamismo en el ámbito de la enseñanza del francés en Costa Rica.

3.2. Segunda Generación: Manuales y obras didácticas con tendencias audiovisuales (1961-1980)

3.2.1 Contextualización

Esta segunda generación presenta características de las corrientes metodológicas audiovisuales, las cuales fueron las primeras en partir de un planteamiento científico como conjunto, en los que no sólo intervienen la psicología y la lingüística, sino también la didáctica (Sánchez, 1993). Las metodologías audiovisuales nacen en un momento en el que la tecnología está cada vez más presente en la didáctica de lenguas extranjeras y en la que los docentes de todo el mundo, e incluso de Costa Rica, se profesionalizan.

La corriente más popular dentro de las metodologías audiovisuales es, sin lugar a dudas, el método SGAV. Esta corriente nace en los años 60 como resultado de investigaciones en el ámbito de la fonética (método verbotonal). Esta corriente comparte los mismos principios didácticos y teóricos del método audiolingual. Según Cuq (2003), los principios de esta metodología se pueden resumir de la siguiente manera:

- Se prioriza la comunicación oral en interacción, asociando lo verbal con lo paraverbal y lo gestual.
- Se da una construcción gradual y global del sentido.
- La escritura ocupa un segundo plano, antes se debe comprender y producir.
- Hay una asociación entre la percepción de las imágenes auditivas y visuales (principio del Gestaltismo).

Debido a sus características físicas (uso de la banda acústica e imágenes fijas para proyectar) y técnicas (máquinas para proyectar, equipo de sonido), la gran mayoría de libros de texto localizados en este periodo son en realidad adaptaciones de manuales franceses, tal y como se expondrá en las siguientes páginas.

Pasemos ahora a describir lo que ocurría durante este periodo en el contexto educativo costarricense. En 1963, el consejo de la Facultad de Ciencias y Letras de la UCR solicita la creación del Departamento de Lenguas Extranjeras, el cual estaría desligado del Departamento de Filología. El 7 de diciembre de este mismo año se crea la Escuela de Lenguas Modernas⁴⁷, tal y como la conocemos en la actualidad.

En 1964 entran en vigencia los planes de estudio para la formación de profesores y bachilleres en inglés y francés. Durante este mismo año, la Alianza Francesa abre sus puertas en Barrio Amón, donde se sitúan hasta hoy en día sus oficinas centrales. Paralelamente, Vargas y Núñez (2005) señalan que el francés se introduce en el currículo de los liceos nocturnos en 1965 y que dicha materia se imparte dos horas por semana solamente en décimo y undécimo años. Durante estos años el francés se afianza, pues es

⁴⁷ Información tomada del sitio oficial de la Escuela de Lenguas Modernas: <http://lenguasmodernas.ucr.ac.cr/>

materia obligatoria desde el primer año (séptimo año en la actualidad) al tercer año (noveno año en la actualidad); posteriormente, en cuarto año, el estudiante decide llevar inglés o francés para presentar en el examen de bachillerato (Mémoire ACOPROF, 1986: p. 2).

A estos cambios en el panorama educativo nacional, se suma, en 1969, el primer acuerdo de cooperación internacional con el gobierno francés, el cual tendrá claras repercusiones en el plano educativo y, específicamente, en la enseñanza del francés. En este acuerdo se propone, por una parte, la creación de una oficina pedagógica especializada en la enseñanza del francés con el fin de que colabore con las instituciones en las que se difunde la lengua; por otra parte, se acuerda fundar el Liceo Franco Costarricense, el cual tendría como meta asegurar una enseñanza bilingüe español-francés en Costa Rica. Al mismo tiempo, dadas las necesidades en formación académica de los docentes de francés, se instaura una política de acción para ofrecer becas de larga duración para la capacitación de profesores en Francia. Según se indica en el sitio oficial del Liceo Franco Costarricense⁴⁸, en 1969 se inaugura el primer ciclo lectivo de primaria de la institución en la casa de los Leones, en Paseo Colón. En 1972 se coloca la primera piedra del edificio que albergaría las instalaciones de esta institución en Tres Ríos.

En 1972 el MEP presenta, en el marco del plan nacional de desarrollo educativo, el programa oficial de francés para el III Ciclo. Este documento se concibió “partiendo de tres elementos fundamentales: el alumno, el aprendizaje y la lengua francesa; el alumno es el elemento alrededor del cual giran los otros dos” (Ministerio de Educación Pública, 1972: p.5). Se especifica que en este tipo de documentos se compensa la rigidez con la libertad y se respeta en todo momento la iniciativa del docente. Asimismo, se señala que su principal objetivo es el desarrollo integral del adolescente y, al mismo tiempo, que el aprendizaje de la lengua se dé por medio del desarrollo de destrezas, actitudes y conocimientos. Se especifica, también, que este programa oficial fue concebido por docentes de francés y que se trata de un instrumento de trabajo, flexible y opuesto al “encajonamiento del proceso educativo en moldes rígidos (...) contrario a la naturaleza humana y a los objetivos de la

⁴⁸ Liceo Franco Costarricense, 2019: <http://www.franco.ed.cr/es/>

enseñanza moderna” (Ministerio de Educación Pública, 1972: p.6). Desafortunadamente en el programa no aparecen los nombres de los profesores que trabajaron en su elaboración.

Este programa presenta una serie de trece objetivos generales, en los cuales se invita al docente a privilegiar las habilidades comunicativas y el estudio de la cultura meta, así como la de los estudiantes. Se insiste en que el estudiante sea activo y tenga acceso al contacto directo con fuentes universales de cultura, lo que conllevará a un mejor conocimiento de la cultura propia, y desarrollará, en consecuencia, un sentido de la responsabilidad y compromisos como ciudadanos. Además de objetivos generales, se exponen objetivos específicos divididos en objetivos de conocimiento, de habilidades y destrezas, de hábitos y de actitudes e ideales, lo cual es coherente con la visión de formación integral que se busca desarrollar.

En séptimo año, en la sección denominada *Contenidos pragmáticos*, se presenta una sección llamada *Temas de motivación del curso*, en la cual se propone abordar la importancia y razones de la enseñanza del francés, así como los países de habla francesa y algunas realizaciones científicas, culturales, artísticas y sociales más significativas de Francia. Posteriormente, tal y como sucede con octavo y noveno años, se presenta una lista de contenidos organizados en *Temas para el desarrollo del curso* (léxico y comunicación), pronunciación (fonemática y prosodia) y elementos gramaticales y sintácticos. La manera de plantear los contenidos y las actividades (lectura, escritura, recitación y canto, diálogo y conversación, ejercicios estructurales, observación y pronunciación) sugieren el uso de una metodología audiolingual. Seguidamente, se presenta una sección denominada *Corrección*, en la cual se advierte al docente sobre su papel en la corrección, lo que, según los autores, será de gran importancia para el aprendizaje de los estudiantes:

Si éste [el error] no se corrige inmediatamente, el joven considerará su respuesta totalmente correcta, y la consolidará y reforzará en su memoria. Para evitar que los errores destruyan el naciente sistema que poco a poco el alumno va organizando en su mente, es indispensable que todas las adquisiciones sean correctas. Por consiguiente, todo error debe ser corregido tan pronto como se produzca. (Ministerio de Educación Pública, 1972: p. 34).

En cuanto a las pruebas, se aconseja prever una sesión de corrección del examen “para reforzar lo correcto y enderezar lo errado” (Ministerio de Educación Pública, 1972: p. 34). El concepto de error manejado en este programa oficial se asemeja al de las metodologías tradicionales en tanto es considerado como un elemento entorpecedor del aprendizaje.

Además de la publicación del programa oficial de 1972, otro hecho de gran relevancia para la historia de la enseñanza del francés en Costa Rica es la inauguración, en 1973, de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional⁴⁹. Según se especifica en el sitio oficial de la Universidad: “La Escuela abrió las carreras en las tres lenguas que se mantienen actualmente - Español, Inglés y Francés-, aunque han variado los títulos que se han otorgado a lo largo de estas cuatro décadas. Los primeros graduados fueron de 1978, 4 profesores y 2 bachilleres” (Universidad Nacional, 2018).

Dos años más tarde, en 1974, la asignatura de francés se elimina del currículo (Núñez y Vargas: 2006, p.185). Pese a este hecho, se sigue enseñando en algunas instituciones. Paradójicamente, dos años más tarde, Fernando Volio, entonces Ministro de educación, indica lo siguiente:

Insto con entusiasmo a los jóvenes estudiantes a que aprendan francés; encontrarán en tan rico y sonoro idioma no solo el medio para disfrutar de los deleites del espíritu, sino también el camino para proseguir estudios superiores de alta jerarquía. Al final también amará a Francia, un país excepcional, sin cuya participación gloriosa la humanidad no habría superado la barbarie” (Balística n°2, 1989: p.27).

A pesar de que el francés no sea ya parte de las materias obligatorias en secundaria, el Ministro exalta los beneficios que conlleva el estudio de esta lengua e insiste en la superioridad de Francia en relación con otros pueblos. Una vez más, estamos frente a la idea de que el aprendizaje del francés logrará que el estudiante interiorice las virtudes de Francia y de su historia; también, se retoman las ideas del siglo XIX según las cuales la lengua francesa es considerada como un idioma sonoro y rico.

⁴⁹ En adelante UNA.

A finales de 1978 se publica el programa oficial de francés para el III Ciclo. Éste fue redactado por una comisión conformada por reconocidos docentes de francés: Isabel Avendaño, Lidia Somarribas y Manuel Hernández. Dicho programa fue avalado por el Consejo Superior de Educación en sesión N°118-78, artículo IX punto 1 del 16 de octubre de 1978. Los autores señalan que el objetivo de este programa consiste en motivar tanto a docentes como a estudiantes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés. Indican también que para la propuesta se partió de criterios lingüísticos, psicológicos y pedagógicos. En cuanto al último aspecto, cabe destacar que los autores analizaron varios libros de texto para niños como *Frère Jacques 1* (Bertrand, 1968) y *Bonjour Line* (Guberina *et al.*, 1964), y para adolescentes, como *La France en Direct 1* (Capelle, Janine y Guy, 1960), *De Vive Voix* (Moget, 1972), *Voix et images de France* (Boudot *et al.*, 1960) y *C'est le printemps* (Montredon, 1976). Concluyeron que los documentos para adolescentes eran los que mejor se adaptaban al contexto costarricense. Por lo tanto, recomiendan el uso de estos manuales sin pronunciarse acerca de la corriente metodológica que debía adoptarse.

Cada nivel de los correspondientes al III Ciclo se organiza de la siguiente manera: se presenta un listado de los objetivos generales por cubrir (once objetivos para los tres niveles); posteriormente se presentan tres columnas en las cuales se abordan los objetivos, los contenidos y actividades; se indica también a los docentes que no deben seguir necesariamente el orden establecido en el documento. En la sección de *Objetivos* se parte de un enfoque cognoscitivo, en el que se toma en cuenta tanto el estudiante (yo) como la sociedad (participación personal y organización social) y su naturaleza (espíritu crítico, procesos racionales, resolución de situaciones conflictivas, contenidos, etc.). Un ejemplo de objetivo es el siguiente “Incorporar en oraciones varias formas de negación utilizando la gama de verbos que se estudiarán durante el curso lectivo” (1978, p.11). En los objetivos se nota una tendencia en la que la gramática es protagonista, tal y como sucedía en las metodologías tradicionales.

En cuanto a los *Contenidos*, predomina un enfoque centrado en estructuras propias del francés, en el análisis de la oración y en el léxico. Se parte de una presentación general

de Francia y luego se listan diversos temas gramaticales partiendo de unidades gramaticales (artículos indefinidos, artículos definidos, los presentativos, etc.). En cuanto al léxico, se establecen listas mínimas de lo que se debe abordar en clase. En la sección de *Actividades*, hay una subdivisión tal y como se hace en el programa de 1929 en el que se presenta una parte A para actividades orales y una parte B para actividades escritas. La parte oral se divide en *Presentación* (de filminas, franelógrafo o imágenes), *Repetición* (individualmente o en grupos), *Explicación* (el docente dilucida los elementos desconocidos por medio de distintas técnicas sin recurrir a la traducción), *Explotación* (ejercicios estructurales), *Dramatización* (diálogos), *Transposición* (micro-conversaciones a partir de los diálogos estudiados), *Corrección* (por el profesor y también autocorrección), *Lectura en voz alta* (oraciones, párrafos, diálogos) y *De escritura*. En la sección B, es decir la denominada *De escritura*, se realizan las siguientes actividades: *Presentación* (de elementos sintácticos, morfológicos y léxicos en oraciones de un diálogo y a partir de oraciones aisladas), *Explotación* (ejercicios de aplicación), *Corrección* (por parte del docente y autocorrección) y *Producción* (construcción de oraciones, diálogos, historias cortas, etc). Estas etapas son las clásicas de la metodología SGAV (Germain, 1993), lo que apunta a una manera rígida de enseñar en la que el docente tiene poca libertad para elegir sus actividades de clase. Además de dictar el marco metodológico en el que se deben impartir clases de francés, los contenidos y los objetivos por alcanzar, es válido reflexionar acerca de los retos a los que los docentes tuvieron que hacer frente, pues, tal y como se ha comentado en el Capítulo I, esta metodología en particular conlleva necesariamente el uso de equipo costoso, además del requerimiento de capacitar a los docentes para su uso.

3.2.2 Descripción y análisis de los manuales y obras didácticas de la segunda generación

3.2.2.1 Exercices structuraux (Antich y Antich, 1970)

En 1970, se publica *Exercices structuraux* bajo el sello editorial de la Escuela Normal Superior. En el prólogo se explica que se trata de un cuaderno de ejercicios estructurales dirigido principalmente a profesores de lengua francesa. Los autores subrayan que el objetivo de esta publicación es “offrir un nombre important d’exercices structuraux

préparés, dûment sélectionnés et conçus dans une progression déterminée de façon à ce que les professeurs soient en mesure d'obtenir un bon résultat avec un minimum d'effort en classe” (Antich y Antich, 1970: p.2).

El material se divide en catorce lecciones y cada una se subdivide en las siguientes partes: *Présentation* ‘presentación’ (léxico), *Fixation* ‘fijación’ (ejercicios estructurales sobre léxico y gramática). En la sección de presentación, los autores indican que el docente tiene toda la libertad de presentar los nuevos contenidos, así como de establecer la organización de la clase y dedicar el tiempo que crea conveniente. Los ejercicios estructurales se proponen después de estudiar los nuevos contenidos. Los más frecuentes son los de sustitución y repetición de estructuras, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

76. P.	Le mouchoir	C. Le mouchoir est devant le tableau
	La cravate	La cravate “
	Le sac	Le sac “
	La lampe	La lampe “
	Le gant	Le gant “
	La clé	La clé “

(Ejercicio tomado de: Antich y Antich, 1970: p.16)

En este ejemplo vemos cómo en la década de los setenta quedan aún huellas del método audiolingual⁵⁰, en el que prevalece la repetición de estructuras y ejercicios de sustitución. Por tratarse de un manual de ejercicios estructurales, los autores insisten en resaltar las características y funcionamiento de las estructuras: “Avec une structure syntaxique et quelques mots appropriés, toutes simplification autorisée, on peut organiser quatre, et avec trois neuf” (Antich y Antich, 1970: p.10). Este cuaderno refleja de manera fidedigna tanto el modelo lingüístico en boga (estructuralismo) como la necesidad de comprender el aprendizaje de una lengua extranjera de otra manera, opuesta a la traducción y al estudio de la lengua escrita únicamente. Cabe destacar que en el prólogo los autores señalan que la progresión elegida es la misma del libro de texto *Cours de Langue et de Civilisation Française* (Mauger, 1953), lo que indica que, a pesar de que las corrientes

⁵⁰ Conocido también como audiolingüe.

audiovisuales marcan las tendencias metodológicas de este momento, este manual sigue siendo un punto de referencia y se utiliza en el contexto costarricense. Un detalle importante mencionado en el prólogo es que los autores indican que se publicaron tres tomos de *Quelques exercices structuraux*. La repartición de ejercicios se efectuó siguiendo los temas propuestos en el manual *Cours de Langue et de Civilisation Française* (Mauger, 1953), citado anteriormente. Los otros dos tomos no se citan en esta investigación ya que no se localizaron.

3.2.2.2 *Français 1 (1973) y Français 2 (1972) (Antich et al.)*

Además de *Français 1* y *Français 2*, se publicó el manual *Français 3*; sin embargo, dado que no se localizó, no se tomó en cuenta en este estudio. Se desconoce el motivo por el cual el manual *Français 2* se publicó un año antes que *Français 1*. Ambos libros de texto se circunscriben en la metodología SGAV, en la cual el manual es la base del curso, acompañado de una cinta magnética con las grabaciones y de transparencias que deben ser proyectadas. En la portada de ambos libros de texto, se advierte que se trata de una edición especial de estudio, es decir que no es un manual original elaborado por los autores, sino más bien una adaptación. Sin embargo, no se explicitan las razones que llevaron a realizar esta adaptación.

Français 1 (1973) inicia con un diálogo “0”; seguidamente, se presentan cinco unidades llamadas *Dossier* ‘apartado’. Cada una de éstas tiene los siguientes componentes: la primera página está dedicada a la pronunciación, se presentan ejercicios de pares mínimos con ilustraciones e indicaciones referentes a los patrones de entonación. Posteriormente, se propone un diálogo en el cual hay una imagen por réplica, lo que nos hace pensar en la metodología SGAV. Luego, se incluye una sección llamada *Devoirs* ‘tareas’ en la que se encuentran ejercicios de preguntas, respuesta o de sustitución. Seguidamente, se presenta una sección llamada *Grammaire* ‘gramática’, un corto poema para recitar, una canción y un ejercicio de lectura. Esta estructura se presenta a lo largo de todo el manual.

En cuanto a *Français 2*, el manual da inicio con una lección “0”. Posteriormente, se presenta una nueva sección denominada *Pratique* ‘Práctica’, en la cual figuran ejercicios de sustitución para practicar la gramática. Después de esta sección, se presenta la de *Devoirs* ‘tareas’. La unidad 6 inicia con la sección de fonética, que en este manual específicamente se llama *Phonématique* ‘Fonemática’. Cada unidad presenta estas secciones, además de un diálogo, más ejercicios prácticos, una *comptine* ‘canción corta con rima’, una canción y tareas sobre gramática. Finalmente, se presenta una sección llamada *Vocabulaire* ‘vocabulario’. Este manual fue publicado en blanco y negro mientras que *Français 1* tiene páginas con colores.

3.2.2.3 Vocabulario y conjugación para el Bachillerato (Antich, 1973)

A partir de esta década, se publican cuadernos de ejercicios con otros fines que los del aprendizaje del francés general. En el prólogo de esta obra el autor, quien fue además el primer asesor de francés en el MEP, expone una serie de ideas que nos permiten darle un seguimiento a las políticas lingüísticas vigentes para esta época en la asignatura de francés. El dato más relevante es comprobar que el francés se enseñaba también en el ciclo de Educación diversificada y que era una materia que se evaluaba en Bachillerato. En cuanto a esta etapa del desarrollo del FLE en Costa Rica, se apunta lo siguiente:

En el campo de la enseñanza del francés, la sagacidad más simple dicta el silencio más profundo en busca de la tranquilidad y de la consideración profesional. Sin embargo, no habiéndonos sido posible dormir tranquilos ante tanto problema, entre tanto silencio, pase lo que pase, hemos decidido lo insensato. Y lo insensato de hoy se llama: VOCABULARIO Y CONJUGACIÓN PARA EL BACHILLERATO (Antich, 1973: p.8).

En esta cita el autor logra transmitir la necesidad de crear una obra didáctica para preparar a los estudiantes al examen de Bachillerato, el cual consistía en una única prueba de traducción. Según el autor, este cuaderno de ejercicios presenta las siguientes características:

(...) se encuentra escrupulosamente dentro de las disposiciones y normas oficiales vigentes, pues ha sido elaborado con la materia que ofrece el libro I de *Civilisation et Langue Française* de G. Mauger, recomendado por el Consejo Superior de Educación en 1961 para la enseñanza del francés en los colegios y con la materia que ofrecen las 25 “tesis para Bachillerato” que el Ministerio de Educación pública, tras un primer ensayo en 1962, ha reconsiderado, escogido de nuevo, corregido y enviado a los colegios en 1963 como materia de bachillerato (Antich, 1973: p.1).

El autor acota que este documento es un diccionario general de los términos contenidos en los métodos anteriormente mencionados; incluye también una sección de palabras especiales, de conjugación, de formación de tiempos verbales, de equivalencias verbales (español-francés) y una sección de consejos para los estudiantes que van a presentar el examen de bachillerato. Gracias a esta cita, podemos confirmar que *Civilisation et Langue Française* (Mauger, 1953) se seguía usando durante la década de los 70 en Costa Rica y, además, es el manual recomendado por el CONESUP, a pesar de no coincidir con las metodologías en boga durante los años 70.

3.2.2.4 *El Francés en el Bachillerato (Antich, s.f.)*

A pesar de no contar con una fecha específica, esta obra difiere de la anterior en varios aspectos. En lo referente al francés en esta década, el autor expresa lo siguiente:

Hace años, que el estudio del francés precisaba de un texto limitado a las condiciones de la enseñanza de este idioma en nuestros colegios secundarios. La amplitud y vaguedad de los programas no nos daban una idea clara de la “cantidad de francés” que nuestros alumnos debían conocer al salir de quinto año. Era necesario, pues, concretar el francés de los cuatro años de los colegios a un límite bien determinado. Esta limitación es el objetivo que nos ha guiado en la estructuración de EL FRANCÉS EN EL BACHILLERATO (Antich, s.f.: p. 1).

En la introducción, el autor señala que no se trata de un método de enseñanza. Es más bien una obra que permitirá al estudiante entrenarse para la prueba de traducción de Bachillerato. En cuanto a su organización, se indica que está dividido en tres partes; *Trozos de lectura*, *Gramática* y *Diccionario*. En la sección *Trozos de lectura*, se proponen cincuenta textos de autores conocidos. Estos documentos son muchas veces adaptados para la comprensión y limitado vocabulario de los estudiantes. El autor confiesa que esta

adaptación “nos ha creado, muchas veces, dificultades insuperables y nos hemos visto obligados, en ciertos casos y muy en contra de nuestro criterio, a mantener en ellos palabras, expresiones o tiempos verbales excluidos de nuestra limitación” (Antich, s.f.: p.2). Agrega que los textos no siguen un orden particular a seguir desde el punto de vista pedagógico. En la sección denominada *Diccionario*, aparecen 2,500 palabras y expresiones con su traducción al español. Menciona además que, en el caso de las palabras que tienen varios significados, solamente se incluye aquel que los estudiantes deben dominar. Finalmente, en la sección *Gramática*, se describen las reglas gramaticales necesarias para la comprensión de manera clara y sencilla.

Así, se puede afirmar que en esta obra no se toma como punto de partida *Cours de Langue et Civilisation Françaises* (Mauger, 1953) para la organización de los contenidos gramaticales o léxicos. Tampoco se especifica una metodología en particular a seguir; simplemente se anuncia que el objetivo es entrenar al estudiante para que apruebe el examen de Bachillerato.

3.2.2.5 *Français 7, Français 8 y Français 9 (Antich et al., 1978)*

En 1978 se publican *Français 7, Français 8 y Français 9*. Tal y como se puede apreciar en el nombre de los manuales, se trata de una nueva nomenclatura: se pasa de llamar a los niveles de colegio denominados hasta ahora 1, 2, 3, 4, 5 a 7, 8, 9, 10 y 11. Este cambio parece obedecer a una necesidad de coherencia en el momento de reorganizar los ciclos del sistema educativo: Primer ciclo (1°, 2° y 3° grados), segundo ciclo (4°, 5° y 6° grados), tercer ciclo (7°, 8° y 9° años), cuarto ciclo o educación diversificada (10° y 11°).

Esta serie de libros de texto constituye una nueva edición de *Français 1* (1973) y *Français 2* (1972), ya que presentan la misma organización interna y características puntuales de la metodología SGAV, por lo cual no vale la pena realizar un análisis exhaustivo. Sin embargo, un hecho importante es que, en la última página de cada manual, se incluye la siguiente aclaración : “La librairie Hachette et le BELC, co-éditeurs de la méthode *Frère Jacques*, sont d'accord pour autoriser la réutilisation au Costa Rica d'une

partie du matériel de cette méthode dans la méthode publiée par Monsieur Antich pour l'enseignement du français” (Antich *et al.*, 1978 : p.34). Esta cita afirma que se trata de una adaptación de un libro de texto francés y que en estos manuales se reproducen algunas secciones del original.

Asimismo, en otra nota se especifica lo siguiente: “El Consejo Superior de Educación acordó, según consta en acta número 38-74, art. VIII, punto primero, calificar el texto *Français 7* como contribución valiosa en la enseñanza actual del francés en nuestro país” (Antich *et al.*, 1978: p.34). Ambas citas aparecen en el libro de 7 y 8, mas no así en la versión de 9, en la que solo se presenta la primera aclaración. Aunque estas dos notas aparecen al final de los dos manuales, sobre todo la segunda denota el prestigio del que goza el libro de texto desde un punto de vista didáctico, por considerarse pionero en la enseñanza del francés en Costa Rica.

3.3 Tercera generación: manuales y obras didácticas comunicativos (1980-2000)

3.3.1 Contextualización

Desde el punto de vista didáctico, esta generación de manuales y obras didácticas se caracteriza por contener ejemplos en el que se ilustra el enfoque comunicativo. Esta corriente nace a finales de los años setenta, y se basa en el desarrollo de la noción de competencia comunicativa. Dicha noción, acuñada por Hymes (Cuq, 2003), se complementa con la noción de competencia lingüística, introducida por Chomsky (Cuq, 2003). Según lo señala Cuq (2003), este enfoque propone que el aprendizaje de una lengua y, sobre todo, la comunicación en la lengua extranjera, no puede reducirse al estudio exclusivo de reglas lingüísticas. Al contrario, esta compleja y difícil tarea supone un dominio del uso de la lengua que está social y pragmáticamente definido. Por lo anterior, se da una especial importancia al contexto de comunicación, a la interacción, a la dimensión individual del estudiante y a lo no verbal.

Esta corriente metodológica se caracteriza también por el uso de material auténtico escrito y oral, por considerar lo cotidiano como un eje fundamental para los estudiantes, quienes se veían motivados a viajar para poner en práctica sus conocimientos sobre la lengua extranjera que aprendieron. La gramática es estudiada según nociones y funciones, por lo que los contenidos siempre se sitúan en un contexto comunicativo. Tal y como se estudiará más adelante, distintas versiones de esta metodología dominarán la enseñanza del francés en Costa Rica hasta la actualidad.

La década de los años ochenta no es muy fructífera en cuanto a la publicación de libros de texto de francés por distintas razones que serán abordadas en los siguientes párrafos. En contraste con lo anterior, será una década clave en la evolución de la enseñanza del francés en Costa Rica, sobre todo desde un punto de vista político. El primer hecho histórico que marca generación es la celebración del segundo seminario de Sesiones para profesores e investigadores del francés como lengua extranjera (SEDIFRALE)⁵¹ en San José, Costa Rica. La organización de este evento estuvo a cargo de la Escuela de Lenguas Modernas de la UCR y se llevó a cabo en 1980. Además de contar con la participación de docentes de francés de varios países de Latinoamérica, con docentes nacionales y especialistas provenientes de varias latitudes, en las Actas del Seminario se hace un recuento acerca de la situación del francés en ese momento. Así, el panorama de la enseñanza del francés estaba articulado gracias a cuatro tipos de instituciones: las universidades (UCR- UNA, encargadas de la formación de profesores), el MEP (asesoría encargada de secundaria), el Liceo Franco Costarricense (de maternal a bachillerato) y la Alianza Francesa (todo público).

En dicho documento se especifica que para 1980 había 900 estudiantes en el Liceo Franco Costarricense y cerca de 600 en la Alianza Francesa. Otra institución clave en la formación continua de docentes de francés fue la Oficina Pedagógica de la Embajada de Francia, conocida posteriormente como Oficina de Acción Lingüística (BAL)⁵², que luego

⁵¹ En adelante SEDIFRALE.

⁵² En adelante BAL.

cambió a Centro de Cooperación Cultural para América Central (CCCAC)⁵³; posteriormente se llamó Instituto Francés para América Central (IFAC)⁵⁴, y a mediados del 2020 se le atribuyó el nombre de Servicio de Cooperación y de Acción Cultural para América Central (SCAC)⁵⁵. Dicha oficina se encarga, desde sus inicios, de la difusión de la lengua francesa y de cooperación francesa para Costa Rica y Centroamérica. Otro hecho histórico fundamental es la creación de la Asociación costarricense de profesores de francés (en adelante ACOPROF) en 1986. Esta asociación nace de la necesidad de valorizar y legitimar la enseñanza de la lengua francesa en Costa Rica. Así, “la langue française est conçue non pas comme une matière d’enseignement mais plutôt comme un véhicule de communion entre les différentes cultures du monde (...)” (Mémoire ACOPROF, 1986 : p. 1).

Además de estos hechos, durante la década de los años 80, se gesta en la UNA un programa de extensión llamado *Projet pilote pour l’enseignement du Français à l’école primaire* ‘proyecto piloto para la enseñanza del francés en primaria’. Este proyecto contó con el apoyo de la Embajada de Canadá y su principal objetivo fue “réaliser un enseignement du français qui soit en accord avec la réalité de l’enfant costaricien” (Mémoire ACOPROF, 1986; p.9). El enfoque privilegiado para la enseñanza de este idioma fue el comunicativo, y se buscaba implementar no solo una metodología para integrar las cuatro habilidades comunicativas clásicas, sino también favorecer un aprendizaje del idioma respetando el contexto costarricense, manteniendo al mismo tiempo un ambiente favorable en la clase en el cual el error era tolerado.

Cabe destacar que, en el gobierno de Rafael Ángel Calderón y específicamente en el periodo en el que Marvin Herrera fungió como ministro de educación, se impulsó la enseñanza de idiomas en primaria, razón por la cual este proyecto tuvo una muy buena acogida. En sus inicios, este se llevó a cabo en la Escuela Laboratorio de Heredia, donde durante cinco años se impartieron lecciones a estudiantes de 4°, 5° y 6° grados.

⁵³ En adelante CCCAC.

⁵⁴ En adelante IFAC.

⁵⁵ En adelante SCAC.

Posteriormente, con la colaboración de la Asesoría Nacional de francés, este proyecto se abrió en la Escuela José Ramón Hernández Badilla.

Desde el punto de vista metodológico, la producción de manuales costarricenses no es muy fructífera durante los años 80. Sin embargo, según lo señalan Núñez y Vargas (2007):

La década de los 80 marca un grupo de creaciones orientadas casi en su mayoría alrededor de lo imaginario: todos los trabajos realizados por los mismos alumnos y publicados por sus profesores se constituyeron en guías para el desarrollo de la producción escrita (p.230).

Estas obras didácticas tuvieron, además, una gran influencia de la propuesta de Vladimir Propp, quien, tras estudiar los cuentos rusos, se percató de que en todos los cuentos se presentaba una similitud: la estructura narrativa. Varios autores de manuales y obras didácticas de los años 80 retoman las funciones definidas por Propp (1970) en su esquema actancial y las adaptan para el desarrollo de las habilidades escritas.

En contraste con los años 80, los años 90 son sumamente prolíficos en cuanto a la producción y publicación de manuales costarricenses, sobre todo de obras didácticas. Esta situación se puede explicar, por una parte, por la publicación, en 1991, del programa de estudios de francés para el III Ciclo, documento de referencia para los docentes y en el cual se expone la política lingüística del momento en torno a la enseñanza del francés. Así, en este programa oficial, la corriente metodológica es la comunicativa. En la sección denominada “Enfoque curricular de la asignatura francés”, los primeros párrafos justifican la necesidad de enseñar esta lengua en Costa Rica. Dicha necesidad nace en un contexto marcado por el comercio entre distintos países y se fundamenta en conocer al otro con el fin de comunicarse mejor: “En nuestros días las lenguas extranjeras son el vehículo más necesario de comunicación, no solo es importante establecer contacto con individuos de otras civilizaciones, sino es imperioso también conocer sus costumbres y su forma de vida” (p.1). Un argumento del programa que justifica la enseñanza de esta asignatura en el contexto costarricense es el siguiente:

El francés es un idioma clarificador del pensamiento. Descartes en el siglo XVII redujo a la razón el pensamiento humano ofreciendo a los hombres una dimensión diferente de este pensamiento. En el siglo XVII se difundieron los más altos valores del ser humano. Las ideas nacidas en la Revolución Francesa han iluminado el pensamiento de las nuevas generaciones. La lengua francesa ha clarificado esa herencia humana (p.1).

En esta cita se retoman los ideales expuestos en los manuales publicados a finales del siglo XIX y principios del XX. Según estas representaciones de la cultura francesa, existe una estrecha relación entre el aprendizaje del francés y el pensamiento, el cual es glorificado. Se puede apreciar, además, la admiración hacia el pueblo francés y por los ideales que esta nación representa. Según este texto, el hecho de aprender este idioma implica el aprendizaje de muchos aspectos de la cultura meta.

Asimismo, en este programa se introduce por primera vez el concepto de interculturalidad, según el cual se debe conocer la cultura del otro y la propia con el fin de intercambiar información: “(el estudiante) podrá comparar la cultura francesa y costarricense, lo que le permitirá establecer una relación intercultural que le ayudará a ser un hombre más consciente de la problemática nacional e internacional y más crítico en las diferentes situaciones de su vida” (Ministerio de Educación pública, 1991: p.2). Así, las expectativas respecto del aprendizaje del francés y de la dimensión intercultural que subyace eran bastante pretenciosas:

El aprendizaje del francés ensanchará el horizonte cultural del educando; lo sensibilizará al apreciar los valores morales, espirituales y estéticos de la cultura de los pueblos de habla francesa y a la vez lo hará consciente de la responsabilidad de salvaguardar los valores de su propia cultura (...) el aprendizaje de la lengua francesa desarrollará en él actitudes, habilidades y destrezas que le serán vitales para aprehender el mundo e incorporarse a él (p.5).

En cuanto al objeto de estudio del programa de 1991, se indica que la corriente metodológica predominante es la comunicativa, por medio de la cual el estudiante logrará desarrollar la competencia de comunicación, ampliamente explicada en el Capítulo 1 de este estudio. En esta sección se detalla que el estudiante “será capaz de comprender documentos escritos y orales de uso cotidiano, por ejemplo: artículos de periódicos, revistas, literarios, canciones, poemas, etc.” (p. 3), lo que recuerda el tipo de material privilegiado en el enfoque comunicativo, el documento auténtico. También, se agrega que

el estudiante “podrá expresarse en francés en diferentes situaciones de la vida moderna: presentarse, describir algo o a alguien, dar una dirección, redactar una carta, etc.” (p.3), es decir que será capaz de expresarse a partir de actos de habla definidos.

Tal y como se propone en las teorías relacionadas con el enfoque comunicativo, en este programa de estudios se abordan las cuatro habilidades comunicativas (comprender documentos orales y producir oralmente y escribir textos); sin embargo, se especifica que, debido al contexto particular de Costa Rica en el cual hay grupos muy numerosos de estudiantes, escasos materiales didácticos y pocos recursos, “se pretende alcanzar un 60% en la comprensión oral y un 40% en la expresión oral y escrita” (p.5). Más adelante, se especifica que “se enfatizará en el desarrollo de la competencia de lectura” (p.7), lo que puede explicar la proliferación de manuales creados para responder a la necesidad de entrenar al estudiante para leer y lo que le da una cierta continuidad al programa propuesto por Antich (1974). Seguidamente, se señala que en los últimos años se había trabajado con la metodología SGAV pero que con el paso del tiempo se incorporaron, además del factor lingüístico, otros factores como el cognoscitivo, el psicológico y el sociocultural, necesarios para trabajar la comunicación. Así, tal y como lo precisan los autores, el mayor cambio metodológico es proponer al docente preparar sus clases a partir de documentos auténticos para responder a funciones de comunicación específicas.

El programa está dividido en unidades en las que aparecen tres componentes orientados al estudiante y no al docente: objetivos, situaciones de aprendizaje y estrategias de evaluación. En cuanto a los objetivos, se presentan algunos actos de habla como *presentarse, saludar, despedirse, describir objetos, describir personas*, etc.; también aparecen algunos objetivos meramente gramaticales y/o léxicos como los siguientes: “Aplico diferentes estructuras lingüísticas en francés empleadas para ser utilizadas en las relaciones interpersonales como verbos, pronombres personales, artículos, expresiones, etc.” (p.12); “empleo verbos impersonales en presente, el estado del tiempo, así como los elementos morfosintácticos conocidos y el vocabulario propio de la ciudad o región” (p.18).

En cuanto a la sección denominada *Situaciones de aprendizaje*, se proponen ideas de actividades o contextualizaciones para los objetivos, en los que se varía de modalidad individual al trabajo en grupos: “elaboro un esquema del trabajo que realicé, lo presento oralmente en francés ante mis compañeros y profesor, respeto sus impresiones y tomo en cuenta sus sugerencias” (p. 19). En la sección llamada *Estrategias de evaluación*, se proponen distintas actividades tanto formativas como sumativas. Algunos ejemplos de evaluación son los siguientes: “presento al profesor el esquema elaborado para su revisión” (p. 28); o “como evaluación trimestral solicito a mi profesor que establezca una nota a mi participación tanto en la organización del juicio como en su dramatización” (p. 30).

Finalmente, cabe destacar que la última página reza lo siguiente: “la comisión agradece la colaboración de la Licenciada Olga Marta Rodríguez Álvarez, redactora del programa de estudios de francés de 1987, en el cual se sustentó el presente documento (p. 37)”. Gracias a esta información, conocemos la existencia de otro programa oficial de francés que data de 1987, el cual no fue localizado.

Además de proponer el enfoque comunicativo como la metodología oficial para la enseñanza del francés como lengua extranjera en III Ciclo, este programa evidencia la evolución que atravesó sobre todo la manera de enseñar esta asignatura: por una parte, se pasó de la metodología audiovisual a la comunicativa; por otra parte, en este último se sugiere el uso de documentos auténticos y se parte de objetivos centrados en actos de habla. Durante los años 90 se siguen usando libros de texto importados de Francia; sin embargo, tal y como se verá a continuación, es la década en la que hubo más producción de libros de texto de francés complementario u orientado a una competencia comunicativa, como es el caso de la comprensión escrita.

A finales de los años 80 y principios de los 90, la situación de la enseñanza del francés en el aula no era una tarea fácil. En *Mémoire*, ACOPROF (1986) se explica que, a pesar de que la metodología en boga era la comunicativa, en Costa Rica había aún instituciones en las que se seguía usando la metodología SGAV. Además, se daba en condiciones que no favorecían el aprendizaje, pues no se contaba con equipos ni aulas

adecuadas para un trabajo eficaz; asimismo, insiste en que se pretendían alcanzar grandes metas en poco tiempo. Se señala la importancia de centrarse en el desarrollo de una verdadera comunicación y no en un aprendizaje del idioma enfocado en evaluaciones sumativas.

Seguidamente, se propone una serie de puntos para un debate muy relevante respecto del contexto costarricense. En primer lugar, se afirma lo siguiente: “Los padres de familia critican la enseñanza de los idiomas, diciendo que sus hijos no aprenden a hablar. En realidad, ellos no son conscientes de los problemas de los profesores y de los liceos pues es imposible enseñar a hablar un idioma dentro del marco de la enseñanza secundaria.” (Mémoire ACOPROF, 1986: p.2). Esta situación se debe principalmente a problemas de hábitos y técnicas de estudio, aunado a clases muy numerosas con 35 estudiantes o más y a la escasez de material para enseñar eficazmente. Todos estos aspectos apuntan a que la enseñanza del francés se oriente cada vez más hacia el desarrollo de la comprensión escrita: “Se ha pensado en preparar “realmente” al alumno para leer y comprender documentos en francés. Sería un objetivo muy limitado, pero dentro de nuestra realidad. Además de que así el alumno podría aplicar sus conocimientos y usar el idioma posteriormente.” (Mémoire ACOPROF, 1986: p.3). El hecho de reducir la enseñanza de una lengua extranjera a la comprensión escrita en el caso particular de Costa Rica, además de justificarse en el tipo de prueba de Bachillerato que se centra solamente en ejercicios de este tipo, también obedece a una serie de elementos propios del contexto que no han cambiado en las últimas décadas.

A finales de los años 90, el ministro de educación, Eduardo Doryan, impulsa una imagen renovada de la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se pone sobre la mesa una nueva problemática: la inopia de docentes de francés. Esta problemática había sido detectada años atrás por un equipo de investigadores del Proyecto de Francés a Distancia de la UCR, el cual colaboró durante la etapa de diagnóstico y capacitación del Proyecto de Experimentación del Método *La Fenêtre* en cuyo marco se realizaron visitas con la Asesoría Nacional de francés a todo el país y, de esta manera, se contó con información para conocer mejor esta situación.

Por consiguiente, se llevó a cabo un proyecto de investigación para determinar las condiciones de trabajo de los profesores de francés a nivel nacional con el fin de detectar sus carencias e intereses en lo que respecta a su formación académica, y de conocer su situación laboral con respecto del MEP (aspirantes y propietarios) y del Servicio Civil (categoría profesional). Dentro de la información arrojada, se descubre que muchos de los docentes en ejercicio no habían finalizado sus estudios de secundaria y laboraban como aspirantes. Asimismo, se ve la necesidad de ofrecer una formación fuera de San José, pues la mayor parte de los docentes en esta situación tenían dificultades para desplazarse a la capital y finalizar sus estudios. Gracias a los resultados de este estudio, en el que participaron 87 docentes, se firma un convenio entre la Universidad Estatal a Distancia (UNED)⁵⁶, la UCR y la Oficina Regional de Cooperación Lingüística y Educativa de la Embajada de Francia con el fin de proponer una formación a distancia tanto para el I y II Ciclos como para el III Ciclo y Educación Diversificada. Según dicho convenio, la UCR se encargaría del 66% de los cursos (cursos de lengua francesa, literatura, cultura, etc.) mientras que la UNED se ocuparía de los cursos de estudios generales y de educación impartidos en español.

En 1992 se reintroduce el francés como asignatura para presentar en el examen de Bachillerato (Núñez y Vargas, 2006: p.184), lo que traerá como consecuencia la publicación de muchas más obras didácticas centradas en la comprensión de textos, dado que el enfoque de dicho examen está, desde los años setenta, principalmente centrado en la comprensión escrita. Las mismas autoras subrayan que en 1994 se publicó en el MEP un programa para la enseñanza de lenguas extranjeras para el I y II Ciclos. En ese momento, el proyecto se conocía como Programa para lenguas extranjeras para el desarrollo (PROLED)⁵⁷ (actualmente se conoce como la Oficina de Lenguas Extranjeras (OLE)⁵⁸). Este hecho permitió una apertura al aprendizaje del francés para niños con edades escolares, lo que fue un verdadero reto en cuanto a la capacitación de docentes, pues hasta ese momento no existía la formación de base para docentes de francés de primaria. Hoy en

⁵⁶ En adelante UNED.

⁵⁷ En adelante PROLED.

⁵⁸ En adelante OLE.

día, el francés se enseña en treinta y dos escuelas de San José, Heredia, Guanacaste y Cartago.

Según apuntan Arias, Castro y Chao (2010), en el año 2000 se implementa el proyecto de escuelas bilingües francés-español, gracias a la iniciativa del MEP y al apoyo de la Embajada de Francia. En sus inicios, este proyecto se propuso en tres escuelas, a saber: Escuela Fernando Terán Valls (Tres Ríos, Cartago), Escuela República Francesa (Taras, Cartago) y Escuela República de Panamá (Desamparados, San José). Es importante mencionar que Chacón *et al.* (2008) indican que, pese a haber implementado el proyecto en el año 2000: “La aprobación del Proyecto se dio en el año 2001, mediante acuerdo de Sesión N°57-01” del CONESUP.

En un principio, se propusieron dos secciones bilingües en cada escuela, los cuales trabajaron con la siguiente metodología: “El docente que enseña en francés al grupo 1, imparte los cursos de español al grupo 2 y el docente que enseñe en francés al grupo 2, asume los cursos de español del grupo 1” (Arias, Castro y Chao, 2010). Para la implementación de este proyecto hubo colaboración por parte de la Embajada de Francia y del Liceo Franco Costarricense, instancias que impartieron capacitaciones y ofrecieron seguimiento pedagógico a los docentes costarricenses que debutaron en el proyecto.

En cuanto al programa de primaria, en la primera sección se presenta una justificación acerca de la pertinencia de estudiar francés en edad escolar. A finales de los noventa e inicios de la década del 2000, se dan cambios sustanciales respecto de lo que justifica la enseñanza del francés. Se pasa de la enseñanza de una lengua cuya cultura es relacionada a ciertas características referentes a lo intelectual, a lo refinado y a lo cultural, a un contexto en el que la economía demanda el aprendizaje de una segunda lengua para hacerle frente a la globalización:

D'après Porcher, la mondialisation s'étend de plus en plus. Les pays deviennent interdépendants à différents niveaux : économique, culturel, professionnel, commercial. Aujourd'hui, dans la plupart des métiers, les entreprises accordent une importance particulière aux capacités langagières de leurs employés, et notamment de ceux qu'elles recrutent. Pratiquer une ou plusieurs langues à l'écrit et à l'oral, c'est désormais une compétence fort recherchée (Ministerio de Educación Pública, 2001, p. 9).

Así las cosas, este es el primer documento oficial en el que se relaciona el aprendizaje del francés con el mercado laboral. En este programa, se agrega además que el aprendizaje de esta lengua en primaria permitirá a los niños y niñas enfrentar los desafíos de la sociedad del momento, caracterizada por ser altamente competitiva. Se considera también que el aprendizaje de una lengua conlleva el desarrollo personal del estudiante, además del profesional. Seguidamente, se propone que el estudio de la realidad de los países francófonos puede beneficiar los conocimientos generales del aprendiz y que les permitirá analizar de manera acertada las problemáticas propias de su entorno.

En este documento se establece también que el enfoque comunicativo sigue siendo el vigente. Se indica que el estudio de la lengua debe darse como un todo indivisible, gracias al cual se podrá desarrollar la competencia comunicativa, esencial en este enfoque. Se explica el concepto de comunicación y se desarrollan varios conceptos clave para comprender este enfoque. Asimismo, por primera vez se toman en cuenta una serie de aspectos pedagógicos propios de la didáctica del francés para niños. Se brindan consejos sobre la selección y uso de juegos, de canciones, de canciones para niños, de poemas. Se insiste en cómo evaluar a niños en edad escolar en las destrezas orales y escritas y en la redacción de ítems. La hora del cuento se sugiere como parte del ritual de clase y se indica incluso cómo trabajar documentos escritos.

El programa del 2001 presenta otra particularidad. Además de dictar los objetivos y contenidos por estudiar en cada nivel de primaria, tiene una visión formativa, debido tal vez a que la carrera de enseñanza del francés con concentración en primaria acababa de iniciar, y quienes ejercían como docentes de francés en las escuelas eran docentes de secundaria. Recordemos que no es hasta 1999 que la carrera de enseñanza del francés con concentración en primaria abre sus puertas en la UCR como parte del programa de francés a Distancia.

En cuanto a la selección de *Contenus* ‘contenidos’ del programa, se advierte lo siguiente: “le choix des thèmes et des activités proposées visent à toucher la réalité quotidienne des apprenants, donc on a essayé de tenir compte de leurs goûts, de leurs besoins et de leurs intérêts” (Ministerio de Educación Pública, 2001 : p.23). En cada lección por nivel se presentan cinco columnas, en las que figuran los objetivos, los contenidos (gramaticales y léxicos), los procedimientos, valores y comportamientos y criterios de evaluación. En la sección de contenidos se agrega otra llamada *Manières de le dire* ‘maneras de decirlo’, cuyo fin es presentarle a los docentes una lista de expresiones y de estructuras lingüísticas que complementan la lista de contenidos propuesta. En la columna denominada *Procédures* ‘procedimientos’, los autores del programa presentan una serie de actividades para desarrollar los temas por estudiar. Finalmente, en la columna de *Valeurs et comportements* ‘valores y comportamientos’, se lista una serie de factores que contribuyen a la educación integral de los estudiantes. Así, los autores indican que “l’enseignant de français doit contribuer à la formation et au développement des valeurs individuelles et sociales chez les apprenants” (Ministerio de Educación Pública, 2001 : p. 24). En cuanto a los objetivos de I y II Ciclos, en el siguiente cuadro se presenta la división propuesta:

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
1. Comprendre des consignes simples 2. Comprendre des questions sur son nom, son âge, les membres de sa famille 3. Comprendre le sujet d’une histoire ou d’un conte court 4. Se présenter et présenter les membres de sa famille 5. Dire où il a mal, comment est sa maison, ce qu’il fait à l’école 6. Dire ses goûts par rapport aux vêtements, aux animaux 7. Reconnaître des mots et des phrases courtes concernant les sujets des unités 8. Lire des consignes 9. Ecrire sur une fiche la date, le nom, le nom de l’école, de la maîtresse ou du maître.	1. Comprendre des consignes 2. Comprendre la description simple d’un endroit 3. Comprendre quand on parle de ce qu’il aime ou ce qu’il n’aime pas 4. Comprendre quand on parle de l’école, des vacances, des loisirs 5. Dire ce qu’il aime, ce qu’il n’aime pas 6. Dire comment est le quartier où il habite 7. Dire ce qu’il mange 8. Dire l’heure et la date 9. Expliquer brièvement une recette 10. Reconnaître les légendes des images 11. Comprendre des fiches de bricolage, de cuisine	1. Comprendre à l’oral quelqu’un qui parle de ses goûts et de ses sentiments 2. Comprendre quelqu’un qui parle de ses vacances, des loisirs, des pays francophones 3. Poser des questions sur la provenance et la destination 4. Exprimer ses préférences concernant les loisirs, la nourriture 5. Expliquer brièvement ce qu’on fait à un moment donné de la journée 6. Écrire une carte postale de vœux, de Noël, d’invitation 7. Comprendre à l’écrit une carte postale 8. Trouver une information précise dans un texte

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
1. Comprender des informations sur des traits caractéristiques de la France et du Costa Rica 2. Comprender des informations sur la santé 3. Comprender les prix des aliments, des objets à acheter 4. Comprender les chiffres 5. Demander des renseignements sur soi-même, sur quelqu'un 6. Parler de l'état de santé de soi-même ou de quelqu'un 7. Dire à quoi ça sert 8. Dire les chiffres 9. Lire un menu 10. Comprender une fiche 11. Comprender de petits récits 12. Écrire des messages 13. Rédiger une publicité 14. Écrire un message de proteste 15. Décrire un personnage	12. Ecrire une liste de choses à acheter 1. Comprender une information au téléphone 2. Comprender un prix, un récit, un compliment 3. Parler au téléphone 4. Donner et demander des informations 5. Exprimer ses goûts, ses émotions 6. Caractériser un personnage 7. Exprimer son opinion 8. Raconter 9. Lire un petit récit, une petite histoire 10. Comprender une information précise dans un texte 11. Distinguer plusieurs types de texte 12. Rédiger un petit dialogue, des messages, des fiches, des modes d'emploi, une lettre	1. Comprender des informations, des arguments 2. Comprender les préférences d'autrui 3. Établir des comparaisons 4. Exprimer ses goûts et ses préférences 5. Justifier 6. Indiquer la fréquence 7. Donner une opinion, des raisons 8. Exprimer la cause 9. Lire des informations, différents types de texte 10. Rédiger de petits textes, différents types de textes, de petits commentaires 11. Faire des comparaisons à l'écrit 12. Rédiger des messages

Tabla 12 Objetivos del Programa del MEP para I y II Ciclos (2001)
(Elaboración propia)

Si bien es cierto que en este cuadro se evidencia el trabajo de habilidades comunicativas como la comprensión y la producción tanto orales como escritas, predomina un tinte gramatical y léxico en la mayoría de objetivos de índole más específicos. Además, por la manera en la que se redactaron los objetivos, está claro que es el estudiante quien está en el centro del aprendizaje; sin embargo, en los objetivos no se explicita la interacción, sino más bien la producción oral individual. Asimismo, hay muy pocos objetivos orientados hacia la cultura meta y, aparte de la comparación entre Francia y Costa Rica, no hay ninguna referencia a la interculturalidad o a los componentes de la competencia comunicativa por fuera del eje lingüístico.

En el 2001, se publican también los programas para el III Ciclo y para educación diversificada. En ambos programas se reproducen las secciones teóricas dedicadas al enfoque comunicativo, así como las cinco columnas en las que aparecen los objetivos, los contenidos, los procedimientos, los valores y comportamientos y los criterios de evaluación. Cabe destacar que, en el caso del programa para III Ciclo, se sugieren

estrategias para comprender y producir tarjetas postales, caricaturas, y otras técnicas de escritura como el caligrama y los acrósticos. En cuanto a los objetivos, se organizan en objetivos generales y específicos:

Séptimo año	Octavo año	Noveno año
1. Utiliser en français les différentes formes linguistiques, oralement et par écrit, pour : - Se connaître - Connaître la France et le Costa Rica 2. Appliquer les éléments linguistiques en français oralement y par écrit pour : - Exprimer la possession et la localisation, le refus et l'acceptation, l'accord et le désaccord - Décrire des personnes et des objets	1. Appliquer en langue française des formes linguistiques pour : - Savoir se soigner - Faire du sport - Savoir dire non aux drogues - Savoir se nourrir 2. Communiquer en langue française, oralement et par écrit les activités qu'on fera dans l'avenir 3. Utiliser les différentes formes linguistiques en français à l'oral et à l'écrit pour étudier des aspects historiques, religieux, culturels, sociaux, géographiques, économiques et les traditions de notre pays et des peuples francophones.	1. Appliquer en langue française, oralement et par écrit sa pensée au sujet de la mode, ses goûts, les frais et l'économie. 2. Communiquer en langue française l'importance de conserver la Planète, tout en utilisant des formes linguistiques, oralement et par écrit. 3. Appliquer des formes linguistiques en français à l'oral et par écrit pour connaître : a. L'importance du rôle du français langue étrangère b. L'avancement des sciences et de la technologie françaises c. Importance des langues vivantes au XXIème siècle.

Tabla 13 Objetivos del programa oficial del MEP (2001)
(Elaboración propia)

En este programa se marca una gran diferencia con el de 1991, pues se propone un enfoque centrado tanto en el aprendizaje de la lengua como en el conocimiento sobre la francofonía. Si bien es cierto que no se privilegia un enfoque intercultural, se propone que se estudien temas y lecturas en los que los estudiantes aplicarán su conocimiento sobre el francés, pues se confrontarán a documentos que tratan temáticas como la tecnología, los países francófonos, las lenguas vivas en el siglo XXI, etc.

Cabe mencionar que el programa oficial para I y II Ciclos en relación con el de III Ciclo no presenta ninguna articulación debido a que, como se mencionó en páginas anteriores, el francés no era materia obligatoria en I y II Ciclos y, por lo tanto, no se puede afirmar que todos los estudiantes de séptimo año tienen conocimientos previos de esta

lengua. En relación con el programa de estudios para Educación Diversificada, se sigue el formato de los citados anteriormente y se plantean distintas técnicas de escritura como el caligrama, las tarjetas postales, los acrósticos, la caricatura y la poesía. De igual manera, se presentan consejos para los docentes con el fin de guiarlos en el momento de trabajar las habilidades, sobre todo de comprensión escrita. En cuanto a los objetivos generales del IV Ciclo, en el programa se citan los siguientes:

1. Favoriser la compréhension de la langue française à l'oral, dans des situations réelles de communication les plus diverses, en utilisant des formes linguistiques complexes.
2. Développer chez l'apprenant la capacité d'expression orale, en français, dans des différentes situations de communication en langue étrangère.
3. Favoriser la compréhension de la langue française à l'écrit, dans des situations de communication, en employant des formes linguistiques plus élargies.
4. Développer chez l'apprenant la capacité d'expression écrite, en langue française, en employant des formes linguistiques complexes.
5. Fournir à l'apprenant des moyens linguistiques pour s'informer.
6. Développer chez l'apprenant, au moyen de l'étude du français, la capacité d'apprécier des aspects de la culture universelle et notamment de la culture costaricienne.
7. Favoriser chez l'apprenant à travers l'apprentissage de la langue française, l'intérêt de connaître les avancements scientifiques et technologiques de la France, et ses implications pour le Costa Rica.
8. Rendre conscient l'apprenant de l'importance de maîtriser une langue étrangère, le français, afin de communiquer avec des francophones, dans des situations réelles de communications.

En las unidades correspondientes a décimo y undécimo año, hay una preferencia por las actividades de comprensión tanto oral como escrita, debido probablemente al examen de Bachillerato, el cual se concentra en la comprensión de textos. En los objetivos planteados,

se busca además que el estudiante reflexione en torno a temáticas como la prensa, la francofonía, los aportes científicos y tecnológicos de Francia, etc. Se pretende además orientar al estudiante hacia la producción tanto escrita como oral, partiendo de situaciones comunicativas reales.

3.3.2 Descripción y análisis de los manuales y obras didácticas de la tercera generación

3.3.2.1 Manuales y obras didácticas costarricenses

Partiendo de un marco metodológico planteado por el MEP en el que el enfoque privilegiado es el comunicativo, los numerosos manuales y obras didácticas elaborados durante la década de los noventa se destacan por dirigirse a niños y adolescentes principalmente. Tal y como se verá en las próximas líneas, muchos son de FG, mientras que otros se abocan a entrenar al estudiante a la comprensión de documentos escritos para el examen de Bachillerato, prueba restablecida a finales de los años 80 (Núñez y Vargas, 2007).

3.3.2.1.1 Florilège de contes (Cascante, 1989)

Esta obra didáctica tiene como objetivo principal entrenar al estudiantado de décimo y undécimo años en la expresión escrita. La autora propone textos creados a partir del modelo de Proop (1970). El contenido de la publicación son cuatro cuentos cortos escritos e ilustrados por estudiantes. El objetivo de la autora, además de desarrollar la habilidad de producción escrita, era que otros estudiantes pudieran usar estos textos como material para trabajar la comprensión escrita. En cuanto a la publicación de esta obra didáctica, Núñez y Vargas (2007) señalan lo siguiente: "La producción de los cuentos se realizó entre los años 85 y 86 pero no pudo publicarse sino hasta tres años después". (p.231).

Además de esta obra didáctica, Núñez y Vargas (2007) citan otras publicaciones similares que no describimos aquí dado que no se localizaron en formato impreso. En primer lugar, mencionan *Un voyage au monde fantastique* (Salas, 1986), el cual, según señalan las autoras, se trata de una obra producida por estudiantes, la cual sigue el modelo de Proop mencionado anteriormente. Dos años después Salas (1988) publica *Mots croisés: un voyage au monde fantastique* (1998), constituido por crucigramas basados en la lectura de los cuentos de la obra de 1986.

3.3.2.1.2 *Ici et là* (Vargas y Benavides, 1991)

En la portada de este libro de texto, se especifica que se trata de un material didáctico para aprender francés. Se indica que fue el resultado del Proyecto Piloto para Enseñanza del Francés en Costa Rica, desarrollado en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNA. En la introducción las autoras acotan que este manual es el resultado de una ardua reflexión sobre cómo debería ser la experiencia de aprender una lengua extranjera en la escuela primaria.

En primera instancia, las autoras sostienen que aprender una lengua extranjera permite reflexionar sobre su propia identidad, y que paralelamente permite conocer otra cultura y de esta manera desarrollar valores y apreciar la propia. Es precisamente en este último aspecto que las autoras recalcan que, como su nombre lo indica, *Ici et là* ‘Aquí y allá’ presenta una aproximación a la cultura meta mediante el estudio de la cultura propia de los niños y niñas, es decir que hay un enfoque intercultural, propio de las tendencias comunicativas: “Decidimos, pues, utilizar su propio medio cultural como vehículo inicial de la nueva lengua” (Benavides y Vargas, 1991: p.10). Defienden además que el periodo de la infancia es el ideal para introducir una lengua extranjera: “alrededor de los 8 o 9 años, el niño ha adquirido ya los conceptos básicos de su lengua materna en forma oral y escrita, y es entonces factible su enfrentamiento con otra lengua” (1991: p.9). Lo que resultó del desarrollo del proyecto fue una serie de medidas que se materializan en el manual. Éstas se pueden resumir de la siguiente manera:

- Una mirada hacia la propia cultura: integrar el francés al currículo y posteriormente proponer como punto de partida algún texto relativo al contexto latinoamericano. De esta manera, a través del estudio de un tema que le es familiar al niño o niña, la lengua se percibe como algo vivo y útil para reflexionar sobre su propia realidad.
- El paso hacia el otro: se trata de estudiar otra lengua, que se habla en otro país, otra realidad. Las autoras señalan que en este punto reflexionaron sobre su propio papel como docentes costarricenses de francés.

Sobre todo, a partir de esta segunda idea, las autoras desarrollan una discusión en torno a la tendencia de que los docentes latinoamericanos elaboren sus propios materiales didácticos para sus clases. Señalan que, a pesar de que haya docentes con opiniones ya sea favorables o en contra de la elaboración de manuales para los contextos particulares de América Latina, la discusión debería llevar al uso de dos tipos de materiales didácticos, unos realizados en países francohablantes y otros autóctonos. Al respecto, agregan lo siguiente: “Para nosotros, habiendo realizado la experiencia primero con materiales provenientes de Francia o de Quebec y luego con los elaborados por nosotros, el resultado más satisfactorio se obtuvo con la alternabilidad de ambos documentos” (Benavides y Vargas, 1991: p.11).

Este comentario es relevante para comprender la evolución de la enseñanza del francés en Costa Rica, puesto que nos brinda una idea acerca de los debates existentes en los años noventa y en cuanto a la preferencia y elección de manuales (franceses o costarricenses) por parte de los docentes. Luego de esta introducción, la cual constituye a todas luces un pronunciamiento acerca de las múltiples ventajas que conlleva el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el francés, encontramos, por primera vez, una discusión que se desarrolla desde la perspectiva de los docentes, quienes se posicionan en dos extremos: quienes elaboran sus propios materiales y quienes siguen prefiriendo los manuales francófonos.

Posteriormente, las autoras agregan un documento titulado *Guía para el profesor*, en el cual se especifica que se trata de un manual de lecturas para II y III Ciclos. Proponen

iniciar con una sensibilización al tema por estudiar, luego pasar a la lectura del documento (leído por el profesor, en voz alta), responder a los ejercicios escritos sobre la lectura, y realizar las actividades recreativas propuestas (juegos, canciones, adivinanzas, etc.). Destacan además la importancia tanto del juego como de las canciones en clase de lengua extranjera para un aprendizaje dinámico del francés. En cuanto a la organización del manual, se presentan diez temas, a saber: *Mon pays* ‘Mi país’, *Les Parcs Nationaux du Costa Rica*, ‘los parques nacionales de Costa Rica’, *La nature au Canada* ‘La naturaleza de Canadá’, *Découvrons une région de la Caraïbe* ‘descubramos una región del Caribe’, *Un regard sur un paysage africain*, ‘una mirada sobre un paisaje africano’, *un parc national français* ‘un parque nacional francés’, *l'être humain* ‘el ser humano’, *le corps humain* ‘el cuerpo humano’, *les sens* ‘los sentidos’ y *le corps et la santé* ‘el cuerpo y la salud’.

Todos los textos son didácticos y están acompañados de ilustraciones. Posteriormente, se presentan los ejercicios de comprensión de texto. No se aborda la gramática ni el léxico de manera explícita y la fonética no se toma en cuenta. Según las características que presenta, *Ici et là* (1991) no es un manual de francés general sino de comprensión de textos únicamente. Recordemos que las autoras recomiendan usar un manual francófono como complemento de *Ici et là* (1991).

3.3.2.1.3 *Gool* (Aguilar y González, 1992)

Se trata de un cuaderno de ejercicios basado en la temática del fútbol construido con documentos auténticos y semi-auténticos escritos y ejercicios de comprensión escrita. Debido al contexto en el que se publicó, está claro que este compendio de lecturas tiene como objetivo motivar al estudiante de francés al aprendizaje de esta lengua por medio de esta temática. Esta propuesta responde a las particularidades del contexto histórico del momento, pues fue precisamente para la copa del mundo de 1990 que Costa Rica calificó por primera vez.

Cabe mencionar que las autoras no precisan a qué nivel se dirige este compendio de lecturas; no obstante, basándonos en el nivel de complejidad de la mayoría de los

documentos propuestos, se puede suponer que el público al que se propone pertenece al ciclo de Educación Diversificada.

3.3.2.1.4 *Le français au fond des yeux (González et al. 1992)*

Se trata de un cuaderno de ejercicios de comprensión de lectura dirigido a estudiantes de 9°, 10° y 11° años. Esta obra didáctica cuenta con una amplia gama de documentos auténticos escritos, a saber: caricaturas, recetas, textos periodísticos informativos, etc. Se proponen ejercicios de comprensión escrita variados en cuanto a su construcción. Una característica de esta obra es que se presentan textos en español; no obstante, los autores no indican a qué se debe. Al tratarse de un cuaderno de ejercicios, resulta difícil determinar a qué corriente metodológica pertenece. Pese a ello, partiendo de ejercicios propuestos, los cuales enfatizan en la lectura global y al tratarse de documentos auténticos, se puede afirmar que *Le Français au fond des yeux* presenta algunas características del enfoque comunicativo.

3.2.2.1.5 *Le Français chez nous (Cascante et al., 1993)*

Según indican Núñez y Vargas (2006), durante estos años el MEP sugiere dos manuales oficiales : *Le Français chez nous* (Cascante et al., 1993) y *Bonne Route* (Gibert et Greffet, 1998). El primero de ellos fue concebido en Costa Rica por autores costarricenses e iba dirigido a estudiantes de educación diversificada. Este manual fue el resultado de un proyecto de Extensión Docente de la Vicerrectoría de Acción Social de la UCR. Según expresan en el prólogo de la obra Sonia Alpízar (Directora) y Kemly Jiménez (Directora *a.i.*) de la Escuela de Formación Docente, el libro de texto es un logro interinstitucional en pro del mejoramiento y actualización de la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se subraya que este manual es el resultado del trabajo conjunto del MEP con la Escuela de Formación Docente, con docentes de larga trayectoria y con estudiantes de francés de secundaria. En la siguiente cita se retrata el sentir de las funcionarias, así como las tendencias metodológicas de la época:

Para la Escuela de Formación Docente es de singular orgullo presentar este novedoso libro para la enseñanza del francés en Costa Rica. La constante transformación del mundo actual, el desarrollo de la ciencia y de la tecnología en que vivimos, nos obliga a estimular la comunicación entre los hombres, a comprender nuestra diversidad cultural, a tolerar nuestras diferencias y a participar más y más en la transformación integral de los hombres y de la humanidad. Para esto es muy importante y necesaria la lengua. Abrir las puertas hacia el aprendizaje de los idiomas es, pues, de gran trascendencia en este momento. Hoy intentamos ofrecer esta oportunidad con la enseñanza de uno de los idiomas universales y más bellos: el francés (Cascante *et al.* 1993: p.5).

Por un lado, esta cita refuerza el discurso presente en los manuales de francés elaborados en Costa Rica durante los años noventa: no se trata solamente de enseñar la lengua por la lengua; se busca que sea un vehículo que permita el intercambio con otras culturas y, en consecuencia, desarrollar en los estudiantes valores como la tolerancia, empatía y también despertar la curiosidad por la diferencia en un enfoque integral.

En la introducción, los autores destacan que este material fue el fruto de una larga reflexión enriquecida con sugerencias de especialistas franceses de la comprensión de textos, a saber, Sophie Moirand y Marc Argaud, quienes impartieron dos semanas de seminario a docentes costarricenses. Esta acotación ilustra, por una parte, que docentes de francés se capacitaban y actualizaban con especialistas, lo que denota una preocupación por la formación continua.

Le Français chez nous (1993) es un compendio de documentos auténticos con ejercicios de gramática, comprensión de textos y léxico, y cuyo objetivo era la preparación para el examen de Bachillerato. Luego de la introducción, los autores proponen una serie de sugerencias metodológicas a los docentes de francés acerca de cómo se debe usar el manual y de cómo se debe abordar la comprensión de textos auténticos, la cual se realizaría en tres momentos principalmente:

1. Estudio de la forma: observación del documento, estudio del paratexto, emisión de hipótesis acerca del contenido del documento a partir de los elementos paratextuales, de lo conocido.
2. Estudio del fondo: estudio del texto, de sus partes, de su organización.

3. Explotación gramatical del texto: se propone estudiar las estructuras o contenidos gramaticales a partir del texto, se incita a los docentes a crear material y ejercicios para el estudio de la lengua en contexto.

Al final de esta sección aparece la siguiente observación : “Attention, n’oubliez pas que l’objectif principal de l’étude d’un document authentique est : COMPRÉHENSION GLOBALE et non pas TRADUCTION LINÉAIRE” (Cascante *et al.*, 1993 : p.10). Esta acotación permite entender el enfoque propuesto en esta década: comprender no significa descifrar cada elemento de la lengua extranjera; es más bien construir un sentido general a partir de elementos que trascienden lo lingüístico.

Uno de los aspectos innovadores es la temática tratada, acorde con la realidad costarricense. Aquí se evidencia la importancia de trabajar a partir de material auténtico, pues, además de ser una muestra real del funcionamiento de la lengua, permite abordar múltiples temáticas de la cultura meta y acerca de la actualidad. Algunos de los temas son la ecología, el cooperativismo, los derechos del hombre, la democracia, etc., además de temas clásicos como los pasatiempos, la familia y los proyectos para el futuro.

3.2.2.1.6 *La Fenêtre : Méthode de français (Salas y Quirós, 1994)*

Este manual influyó indudablemente en la historia del francés en Costa Rica, pues para su publicación hubo colaboración de instancias tales como el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC)⁵⁹ de la UCR, del MEP (Asesorías de Francés y Centro Nacional de Didáctica), de la entonces Oficina de Cooperación Lingüística y Educativa para América Central de la Embajada de Francia y del CONESUP. La fase de experimentación contó además con la participación de varios docentes de francés en ejercicio.

Se trata de un libro de texto dirigido a adolescentes entre los 12 a los 14 años, es decir que es un manual que podía usarse de sexto grado a octavo año de secundaria. Esta

⁵⁹ En adelante IIMEC.

obra cuenta con una guía pedagógica elaborada por docentes denominada *Expérimentation de la fenêtre*, así como con un folleto de material complementario.

Otro aspecto relevante es que las autoras definen el modelo lingüístico privilegiado: “Formes simples mais authentiques répondant à des besoins de lecture et d’expression liées à la vie quotidienne d’un élève de 12 à 14 ans” (1991: p.94); sin embargo, no se indica qué procedimiento se usó para la selección de estas formas simples pero auténticas, lo que explica que se aborden los contenidos lingüísticos en contexto. Además, las autoras indican que en *La Fenêtre* (Salas y Quirós, 1991) se toman en cuenta las cuatro habilidades comunicativas, a saber, expresión escrita y oral y comprensión escrita y oral; el desarrollo de estas se produce gracias al estudio de documentos auténticos. Se da énfasis en la comprensión de textos, ya que todos los soportes son escritos y abundan los ejercicios de comprensión. Dentro de la lista de finalidades del manual, se encuentra “développer chez l’apprenant l’autonomie dans la lecture” (1991, p. 10); y se especifica que la fonética no es tratada de manera específica y, que, por ende, es el profesor quien se encargará de la corrección. En este sentido, hay una contradicción en tanto se indica que se trabajarán las cuatro competencias comunicativas y no así la fonética. Al no abordar la fonética no se podría desarrollar adecuadamente la expresión oral, excepto si se desea introducir de manera implícita, sin pasar por las fases en que tradicionalmente se estudian los sonidos (reconocimiento, distinción, repetición, internalización y producción del sonido).

Las autoras indican que este manual se diseñó para ser usado en uno o dos años de aprendizaje. *La Fenêtre* (1994) está compuesto por cinco temáticas, a saber: *Mes camarades et moi* ‘mis compañeros y yo’, *mon collège* ‘mi colegio’, *mon collège et ma famille* ‘mi colegio y mi familia’, *ma famille et ma ville* ‘mi familia y mi ciudad’ y *ma ville, mon pays, le monde* ‘mi ciudad, mi país, el mundo’.

Cabe destacar que en este manual se encuentran abundantes elementos relativos al estudio de la cultura meta y también se presenta una amplia reflexión en torno a la cultura costarricense, pues está presente en los textos escritos. Asimismo, hay varias notas en

español relativas a la cultura, lo que no es muy frecuente en los manuales comunicativos descritos hasta ahora.

3.2.2.1.7 *Créativité (Quirós y Salas, 1996)*

El libro de texto *Créativité* (1996) es declarado obra de lectura para el tercer ciclo en la asignatura de francés por el CONESUP en su sesión n° 43-94. Este manual de 91 páginas se centra en la habilidad de la comprensión escrita y en la producción escrita. Todos los textos que aparecen son documentos auténticos dentro de los cuales se presentan textos relativos a Costa Rica y pertenecientes a una temática variada: la historia, la francofonía, etc.

Por lo anterior, en los ejercicios de este manual se toma en cuenta la comprensión global del texto y se percibe una tendencia a privilegiar el estudio del léxico por encima de la gramática. Este manual se enfoca también, tal y como su nombre lo indica, en que el estudiante explore su creatividad escribiendo, por medio ya sea de ejercicios en los que se les solicita escribir párrafos o también respuestas más elaboradas que en los otros ejercicios.

3.3.2.1.8 *Écho Logique (Aguilar y González, 1996)*

Este compendio de lecturas está destinado a estudiantes de secundaria de Costa Rica con edades entre los 12 y 17 años, así como a estudiantes de otros institutos de francés e incluso para estudiantes universitarios, es decir que su público no incluye únicamente aquellos estudiantes que van a presentar el examen de bachillerato en francés. Se presentan textos con distintos grados de dificultad y giran en torno a una única temática: el medio ambiente. Cabe destacar que, como otros libros de texto de la época, este presenta exclusivamente documentos auténticos en francés y también incluye algunos textos en español. La razón por la cual se incluyen varios textos en español radica en que uno de los

objetivos descritos por las autoras es sensibilizar a la población sobre los problemas ecológicos de Costa Rica, además de practicar la lengua francesa.

Después de cada texto, las autoras proponen una serie de ejercicios en los cuales se toma en cuenta el hecho de descubrir poco a poco el texto para posteriormente explorarlo y trabajar la comprensión escrita de manera más detallada. Además, se incluye una sección llamada *Prolongements* ‘prolongaciones’, la cual tiene como objetivo discutir un tema en particular o que se relacione el texto con la realidad costarricense.

3.3.2.1.9 *Des textes français pour tous* (Chacón, 1996)

Tal y como sucede con muchas obras didácticas de esta generación, en el caso de *Des textes français pour tous* es un compendio de lecturas cuyo fin es entrenar al estudiante en la comprensión de documentos auténticos. En este caso específico, el autor presenta únicamente textos provenientes del periódico *Le journal des enfants*, dirigido principalmente a niños y niñas. Los textos son de temáticas actuales y variadas para el momento de su publicación. El autor propone una progresión que va de lo simple a lo complejo, así como ejercicios.

3.3.2.1.10 *Fréquences jeunes 2, édition Costa Rica* (Capelle et al., 1997)

Fréquences jeunes 2 (1997) es una adaptación del manual original al contexto costarricense. Núñez y Vargas (2006) señalan que “Este fue el método oficial de francés para décimo y undécimo años” (p. 187). En el prólogo, se especifica que este manual es una adaptación de *Fréquences Jeunes 2*, publicado por la editorial de la Librería Francesa⁶⁰. Se indica que, de la totalidad de páginas, 64 se mantienen como en el libro de texto original y que se agregaron 86 páginas inspiradas en el programa de enseñanza del MEP y en la realidad costarricense. Este manual se dirige a estudiantes de décimo y undécimo año.

⁶⁰ El manual original *Fréquences Jeunes* pertenece a la editorial Clé Internacional y los autores originales fueron G. Cappelle, M. Cavalli y N. Gidon. En la adaptación costarricense aparece como autor del método Guy Chappelle únicamente.

Este libro de texto es el resultado de la colaboración de docentes de francés de la UCR, de la UNA, del MEP, de la ACOPROF y del Centro Nacional de Evaluación para la Educación, de la mano con BAL, instancia de la Embajada de Francia. Asimismo, se insiste reconocer en el apoyo del profesor Jacques Fillolet, Consejero Pedagógico de la Universidad de Paris X. En cuanto al trabajo realizado por el equipo interinstitucional para la creación de este manual, Fillolet apunta lo siguiente:

La volonté d'associer étroitement la réflexion pédagogique et la connaissance du terrain passe par de telles coopérations. D'autant plus que bien enseigner une langue étrangère sous-entend que l'on donne à l'apprenant la possibilité de mieux comprendre les aspects familiaux, sociaux, économiques, culturels de son propre environnement par le biais de comparaisons, d'évaluations, qui ont pour finalité de conduire à un processus d'intériorisation (Cappelle, 1997 : p.7)

La relación estrecha existente entre los manuales y los programas es una constante en la historiografía de la enseñanza del francés en Costa Rica. Esta situación obedece a aspectos prácticos y también de mercadeo. Por ello, en este libro de texto los autores señalan lo siguiente:

Il convient d'insister que chacune de ces séquences reprend l'un des thèmes préconisés par le Ministère de l'Éducation Publique du Costa Rica pour les X et XI années : L'écologie et l'environnement, la famille, les droits de l'homme et de la démocratie, l'expression de ses sentiments face aux manifestations esthétiques, les sports et loisirs, la présentation et la défense d'un projet personnel pour l'an 2005 (Cappelle, 1997 : p.7).

Este manual de corte comunicativo es llamado por Fillolet el primer manual franco-costarricense (Cappelle, 1997: p.7). Pese a tratarse de un libro de texto comunicativo, se privilegian los ejercicios de comprensión escrita. En cuanto a los documentos presentados en este manual, se presentan también caricaturas y actividades lúdicas.

3.3.2.1.11 Français Bachillerato : Exercices d'entraînement (Bonilla, 1998)

Como su nombre lo indica, esta obra didáctica está dirigida a estudiantes que van a presentar el examen de francés de Bachillerato, por lo tanto, es una obra didáctica de comprensión escrita. La autora presenta una selección de 73 documentos auténticos organizados a partir de 10 temáticas. Seguidamente, la autora presenta a las y los

estudiantes ejercicios de selección única, en su mayoría, y, además, algunos presentan ejercicios sobre campos léxicos y algunos resúmenes de contenidos gramaticales. Cabe mencionar que los textos presentados son de distinto nivel de dificultad y presentan temáticas muy variadas.

3.3.2.1.12 Au Costa Rica on apprend aussi le français : Cahier d'exercices 1,2,3,4,5 y 6 (MEP, 1999)

Estos libros de texto son los únicos publicados como métodos oficiales del MEP hasta ahora. En el encabezado de la portada reza lo siguiente: “República de Costa Rica, Ministerio de Educación Pública, Despacho del Señor Ministro, Departamento de Educación Académica, Asesoría Nacional de francés”. Estos libros de texto fueron creados como una herramienta para los docentes de I y II Ciclos. Tal y como sucede con otros manuales de la cuarta generación, estos presentan algunos matices comunicativos, pues hay actos de habla donde se privilegia el desarrollo de la comprensión del código y esto no a través de documentos auténticos, sino a través de imágenes, de preguntas, de textos didácticos muy cortos y del léxico. En algunas unidades aparece una instrucción según la cual los estudiantes deben escuchar, más no se especifica si es escuchar al profesor o un audio. Tampoco se presentan actividades relacionadas a la expresión oral o a la expresión escrita, y predominan los ejercicios de sistematización de aspectos gramaticales y léxicos. El hecho de que haya pocos ejercicios de escritura se comprende tomando en cuenta el público al que se dirigen estos libros de texto.

En cuanto a la gramática, se estudia de manera implícita como suele suceder con públicos en los cuales los estudiantes están en el proceso de lecto-escritura de su lengua materna. A continuación, se presentan las unidades y los contenidos para cada cuaderno de ejercicios con el objetivo de vislumbrar elementos metodológicos que nos permitan comprender cómo se enseñaba el francés en primaria.

Cahier d'exercices 1	Unité 1: Salut! Unité 2: Voilà ma famille! Unité 3: J'ai mal partout! Unité 4: Hum, c'est bon! Unité 5: Viens chez moi! Unité 6: L'école, j'adore! Unité 7: On va dormir chez mamie? Unité 8: Ma chienne s'appelle Fifi! Unité 9: C'est Noël!
Cahier d'exercices 2	Unité 1: L'école, déjà! Unité 2: Le quartier de Charlotte Unité 3: Viens manger chez moi! Unité 4: Quelle belle journée! Unité 5: Vive le sport! Unité 6: Une excursion scolaire Unité 7: C'est bientôt Noël!
Cahier d'exercices 3	Unité 1: Au boulot! Unité 2: La Francophonie Unité 3: On fait une promenade? Unité 4: Le parc d'attractions Unité 5: Qu'est-ce qu'il y a à manger? Unité 6: Les animaux en danger Unité 7: Une fête de famille Unité 8: Noël, joyeux Noël!
Cahier d'exercices 4	Unité 1: La France, c'est comment? Unité 2: Chez le docteur Unité 3: La fête de la musique Unité 4: Visite à la station de radio Unité 5: La nature Unité 6: Au supermarché Unité 7: Célébration de Noël
Cahier d'exercices 5	Unité 1: Un coup de téléphone Unité 2: On a des nouvelles Unité 3: A la mode! Unité 4: Les héros fantastiques Unité 5: Partons en voyage! Unité 6: Noël!
Cahier d'exercices 6	Lección 0 Unité 1: C'est comme chez eux? Unité 2: J'ai de bons amis Unité 3: Quel sportif! Unité 4: Le journal Unité 5: Quand je serai grand...

Tabla 14 Contenidos por unidad: Cahier d'exercices 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (MEP, 1999)
(Elaboración propia)

El título de cada una de las unidades de los manuales privilegia el léxico. Esta es una tendencia en los manuales dirigidos a niños y niñas desde los años 60. No obstante, es difícil encontrar un hilo conductor en cuanto a los temas y hay algunos que se repiten, como es el caso de *acheter* 'comprar'. Los contenidos presentes en esta serie de manuales

corresponden a los propuestos en el programa de I y II Ciclos. Cabe mencionar que estos manuales se centran en el estudiante: se toma en cuenta su contexto (la escuela, el barrio), su personalidad, sus preferencias, el contexto en el que se desenvuelve, etc.

3.3.2.1.13 *L'araignée 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 (Quirós y Salas, 2000)*

Esta es una serie de siete manuales llamados por las autoras “*libros cuaderno*” para seis niveles de la enseñanza del francés en edad escolar. Su principal objetivo es que los niños y niñas que aprenden francés sean capaces de desarrollar también habilidades académicas. Según la autora de la presentación de estos libros de texto, María Teresa Pereira, “estos materiales incorporan los principios del lenguaje integral, al utilizar textos auténticos y al estimular la creación de situaciones de aprendizaje con sentido, que toman en cuenta sus experiencias y sus valores propios y favorecen la creatividad y el juicio crítico, en la construcción de nuevos aprendizajes” (Quirós y Salas, 2000: p. 1). Esta misma nota aparece en los siete manuales.

La mayor particularidad es que exista un manual para cada año de la educación primaria y uno para séptimo año, cuyo fin podría ser precisamente articular la enseñanza del francés de primaria con la de secundaria, dándole una cierta continuidad. Como sabemos, en el sistema educativo costarricense, dado que el director de cada escuela elige entre francés o inglés como lengua extranjera para la institución a su cargo, muchos estudiantes que llegan a séptimo año no tienen ningún conocimiento de francés y viceversa. Otra particularidad es que todos los manuales cuentan con la revisión y visto bueno de Franck Desroches, representante de la oficina Regional de Cooperación Lingüística y Educativa de la Embajada de Francia.

En el caso concreto de *l'Araignée 1* se invita al estudiante a iniciarse en el aprendizaje del francés y, al mismo tiempo, se propone trabajar habilidades de motora fina en actividades manuales por desarrollar en niños y niñas de primer grado. Los temas abordados son la presentación, el inicio de clases, la escuela, el deporte, la familia, la alimentación, la higiene y aprender a leer y a escribir. En cada una de las unidades se propone léxico y una actividad manual o juego. Se puede afirmar que el modelo lingüístico

propuesto es basado en el estudio del léxico, tal y como sucede en todos los manuales que se han analizado para edad escolar.

En *L'Araignée 2*, los temas propuestos en las 23 páginas que lo componen son: la ciudad, la seguridad, las profesiones, las máquinas, los países y las fiestas, el planeta, la naturaleza, las vacaciones y el cuerpo. En cada unidad se proponen actividades manuales o juegos, además de poemas. La particularidad de este manual es la introducción de la lectura y de la escritura por medio de poemas y de ejercicios muy concretos de comprensión.

En *L'Araignée 3* se presentan seis unidades subdivididas en dos lecciones cada una. Tal y como sucede con los dos manuales anteriores, se plantea una entrada por el léxico. Los temas abordados son: el francés, Francia y la francofonía, la presentación, un poco de matemáticas, el tiempo, la naturaleza y las actividades de la familia. La gramática sigue siendo implícita; se apuesta porque el estudiante aplique los nuevos conocimientos en juegos, actividades lúdicas y escribiendo palabras u oraciones en francés. Lo que sobresale en este manual es, por una parte, la introducción de corpus para estudiar el léxico, el cual se presenta como listas de palabras. Por otra parte, hay más variedad de ejercicios, se proponen actividades manuales en mucho menor cantidad y se plantean ejercicios más complejos como crucigramas, sopas de letras y ejercicios simples de comprensión escrita.

En el manual para cuarto grado, las autoras proponen cuatro unidades, las cuales se subdividen en lecciones:

<p>Unité 1: La France et Mon pays Les régions françaises (leçon 1) Les saisons (leçon 2) Les plantes (leçon 3) Les fleurs (leçon 4)</p>	<p>Unité 2: La famille, le quartier et la ville La maison et la famille (leçon 1) Les travailleurs de ma ville (leçon 2) Les vêtements (leçon 3) Les commerces (leçon 4)</p>
<p>Unité 3: Le corps humain Les parties du corps (leçon 1) Les dents (leçon 2)</p>	<p>Unité 4: Monuments et personnages Monuments (leçon 1) Personnages (leçon 2)</p>

Tabla 15 Unidades del manual *L'Araignée 4*
 (Elaboración propia)

En esta propuesta hay mayor claridad en cuanto al hilo conductor de las temáticas propuestas, pues cada unidad anuncia un tema y las lecciones obedecen a los mismos campos léxicos que se busca abordar en clase. En cuanto a qué se estudia de la lengua, hay dos entradas principalmente: la léxica y la cultural. En la unidad 1 y la 4 se trata de entrada a través de elementos culturales, y en el caso de las demás se plantea por medio del estudio del léxico. Como en los demás manuales, se presentan actividades manuales, juegos y poemas; como novedad se introducen ejercicios denominados por la autora *Réemploi* ‘reemplazo’ y una sección de lectura *S’informer* ‘informarse’. En este manual en particular, se evidencia el estudio de la lengua en espiral, es decir que se retoman temas vistos en años anteriores y se profundizan a medida que se avanza. Asimismo, es en este libro de texto en el que más características comunicativas se encontraron.

L’Araignée 5 es un compendio de documentos didácticos y auténticos en los cuales se proponen ejercicios de comprensión escrita principalmente. Se plantean también actividades orientadas a lo manual, al dibujo, a lo lúdico, pero en mucho menor cantidad que en los manuales anteriores. La originalidad de este manual reside en la organización propuesta por las autoras: en este caso no se trata de un clásico libro de texto en el cual se exponen unidades y lecciones. Todo está organizado tomando en cuenta el orden de las letras del alfabeto, es decir que hay 26 secciones:

A a.	L’alphabet- Les voyelles	N n.	La Noël
B b.	La bibliothèque	O o.	L’orient et l’occident- Lettre
C c.	Le commerce	P p.	Les professions
D d.	Les droits de l’enfant	Q q.	Les quadrilatères
E e.	L’écriture	R r.	La révolution française
F f.	Les fruits- comptine	S s.	La Santé- L’hygiène bucco-dentale
G g.	Les glaces Le lait	T t.	La technologie Groupe 5: Tournage (...)
H h.	L’heure	U u.	L’union européenne
I i.	L’institution	V v.	La ville- L’Arc du Triomphe
J j.	Le journal- Le JDE	W.w.	Le wallon

K k.	La kermesse	X x.	La xylographie
L l.	La littérature	Y y.	Les yeux
M m.	La maison	Z z.	Le zoo

Tabla 16 División de l'*Araignée* 5
(Elaboración propia)

En el índice es evidente que la entrada privilegiada es la léxica. Pese a ello, hay una clara intención de tomar en cuenta temas relacionados con la francofonía, como el caso de Wallon, término que se refiere, por una parte, a uno de los dialectos del norte de Francia y Bélgica, y, por otra parte, a los francófonos belgas. Debido a la organización de este manual, las temáticas y ejercicios abordados son abundantes y variados; sin embargo, es difícil encontrar el hilo conductor de una temática a otra. Otra característica de este libro de texto es la intención por abordar la fonética: se incluye la pronunciación en Alfabeto Fonético Internacional de cada letra del alfabeto. Aunque se tome en cuenta la fonética por medio de la representación de los sonidos, no hay ningún planteamiento por parte de las autoras acerca de cómo abordar esta micro-destreza lingüística; tampoco hay ejercicios en los que se trabaje la pronunciación.

En el manual para sexto grado hay una organización distinta a la de los tres primeros niveles. Las 36 páginas están organizadas en secciones que inician con un diálogo (8 secciones) o un monólogo (1 sección). Estos diálogos se presentan de manera escrita; se ignora si existe un audio que acompañe el texto pues no hay indicaciones para el profesor o para el estudiante. Estos 9 documentos corresponden a extractos de la novela *Le Petit Prince* de Antoine de Saint Exupéry.

El hecho de introducir diálogos, y, por ende, la lengua oral, es sin lugar a dudas una innovación: denota una preocupación por enseñar la lengua oral y algunas de sus características (oraciones incompletas, uso de interjecciones). Sin embargo, se trata de un diálogo concebido para una obra literaria, lejano de lo que podría ser una conversación cotidiana. Además, las estructuras y el léxico presentes no se adaptan al nivel de los estudiantes al que se dirige el libro de texto:

P.p.- Je ne peux pas m'en empêcher...
 J'ai fait un long voyage et je n'ai pas dormi...
 Alors... je t'ordonne de bâiller. Je n'ai vu personne bâiller depuis des années. Les bâillements sont pour moi des curiosités. Allons! Bâille encore. C'est un ordre.
 P.P. ça m'intimide... je ne peux plus...
 Hum Hum!... alors, je... je t'ordonne tantôt de bâiller et tantôt de...
 P.p.- Puis-je m'asseoir?
 Je t'ordonne de t'asseoir...
 Le Petit Prince de Saint-Exupéry.
 (Salas, L. 2000: p. 21)

Como ejercicio, se propone reemplazar la palabra *bâiller* 'bostezar' y *dormir* 'dormir'; posteriormente se solicita realizar una ilustración del texto, probablemente para comprobar la comprensión. Se puede afirmar entonces que, aunque haya un esfuerzo por incluir la lengua oral, el hecho de no proponer documentos verdaderamente orales (sin espontaneidad, sin contexto comunicativo) desvirtúa la propuesta, pues no corresponde a una muestra real (o cercana a la realidad) de la lengua oral. Por otra parte, la fonética y la gramática son dejadas de lado en este manual.

La estructura de este manual es mucho más sistemática que las presentadas anteriormente. Cada unidad está compuesta por las siguientes partes: *dialogue* (oral) 'diálogo oral', *texte* 'texto' y *jeu* 'juego'. La sección de diálogos está compuesta por un extracto del Petit Prince y se propone generalmente un ejercicio de léxico. En la sección de textos hay variadas matrices (recetas, artículo informativo, poemas, facturas, etc.) y ejercicios de comprensión. En la sección de juegos se plantean actividades de diversa índole: manuales, dibujar, ejercicios de algún contenido lingüístico, búsqueda de información. Asimismo, en las últimas dos secciones se propone una subsección llamada *traduction* 'traducción' y otra denominada *et aussi* 'y también'. El elemento intercultural está presente: el estudio de información sobre Francia y sobre Costa Rica predomina, pero también se presenta información sobre Canadá y Mali; sobre temas de actualidad para el momento de la publicación de la *Araignée 6*, como el euro y la Unión Europea.

El último manual de la serie *L'Araignée 7* fue publicado tres años después que los demás, en el 2003. Probablemente por esta razón, el planteamiento de Salas (2003) es distinto al de los otros manuales. Desde un punto de vista metodológico, este libro de texto

marca un hito en la enseñanza del francés en Costa Rica pues es el primero en centrar el aprendizaje en el estudiante de manera explícita. Mediante las actividades propuestas la autora procura que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje, sobre cómo aprende y sobre su progreso en este complejo proceso.

En las primeras páginas se propone la guía de trabajo para la comprensión de textos escritos, una autoevaluación, una serie de cuestionarios cuyo fin es que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje y sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en general: *Comment apprendre?* ‘¿Cómo se aprende?’, *mon style d’apprentissage* ‘mi estilo de aprendizaje’; también se presenta un cuestionario para sensibilizar al estudiante acerca de qué lenguas se hablan en algunos países. En las últimas páginas se propone nuevamente un cuestionario de autoevaluación, así como *Mon Portafolio*⁶¹ ‘mi portafolio’.

Este último tiene como principal objetivo despertar una reflexión en el estudiante acerca de cómo ha sido su proceso de aprendizaje del francés; con esta herramienta se espera que quede una huella del progreso de cada etapa del aprendizaje del estudiante. Este dispositivo es actualmente una de las más utilizadas y su uso es cada vez más generalizado en Europa y Canadá. Por este motivo, se puede afirmar que en cierta medida este manual es pionero desde un punto de vista metodológico. En cuanto a la organización, no se presentan unidades ni secciones. Hay solamente dos partes: en la primera hay documentos escritos y ejercicios principalmente de comprensión escrita. Los documentos son auténticos y didácticos y mucho más complejos que los presentados anteriormente. Constantemente, se solicita al estudiante que escriba en francés y lo cultural e intercultural siguen siendo de gran importancia. La segunda parte se aboca al estudio de la lengua desde un punto de vista más comunicativo, pues se denomina *oral et écrit* ‘oral y escrito’. En esta parte se plantean documentos orales y escritos variados, así como ejercicios diversos de lengua y de creatividad. Pese a que se menciona la oralidad, en los ejercicios propuestos la interacción y el trabajo de la producción oral ya sea en monólogos o en diálogos es casi nula. La única actividad propiamente oral que se halló fue la de la página 56, en la cual se solicita a los

⁶¹ La ortografía correcta es: Mon Portfolio.

estudiantes presentar una receta a la clase tal y como se lleva a cabo en un programa de televisión.

Después de haber analizado los siete manuales, se aprecia una progresión no sólo en cantidad y en complejidad, sino también desde un punto de vista metodológico. No se puede afirmar que l'*Araignée* sea una propuesta enteramente comunicativa, dado que el aprendizaje se desarrolla sobre todo por medio de la lectura y la escritura, dejando de lado las competencias orales. La modalidad de trabajo privilegiada es la individual. No se proponen ejercicios de trabajo en parejas o en grupos ni se entrena al estudiante para hablar en francés. Tampoco se trabaja la comprensión oral ni se presentan audios, por lo que se puede afirmar que una vez más el modelo lingüístico de la clase es el docente.

3.3.2.2 Manuales franceses usados durante las décadas de los 80 y 90

Cabe aclarar que, tal y como se mencionó anteriormente, para la década de los 80 se localizaron muy pocos libros de texto publicados por docentes de francés costarricenses. Para explicar esta situación, una de las hipótesis sería el uso generalizado de libros de texto importados de Francia pertenecientes a las metodologías audiovisuales y, sobre todo, al naciente enfoque comunicativo. Si partimos de lo expuesto en el programa oficial del MEP de francés de 1978, incluso los autores recomiendan el uso de varios manuales franceses. Según el documento *Mémoire ACOPROF* (1986), algunos de los manuales empleados fueron: *La France en Direct* (Capelle y Capelle, 1971) para séptimo, octavo y noveno años, mientras que *Orange 2* (Rebouillet *et al.*, 1979) se usaría para décimo y undécimo años. En la enseñanza para adultos, *Intercodes* (Monnerie, 1983) y *Bonne Route* (Gibert y Greffet, 1988). Cabe destacar que, aparte de los libros de texto mencionados, durante varias décadas el manual usado en instituciones educativas privadas y algunas públicas fue *Cours de Langue et Civilisation Françaises* (Mauger, 1953), cuyo uso representa un retroceso en cuanto a prácticas metodológicas vigentes.

A finales de los años 80 y durante la década de los 90, muchos docentes costarricenses de FLE siguieron trabajando con manuales provenientes de Francia, en gran

medida como consecuencia de la expansión de la metodología comunicativa. En el documento *Un siglo, una casa XIX- XX* (1996) se indica que algunos manuales franceses usados durante los años noventa en el contexto costarricense eran los siguientes: *Bonjour Line* (Guberina *et al.*, 1964), *Le P'tit Manuel* (Makovski y Lacorte, 1984), *Diabolo Menthe* (Landgraff y Charnet, 1990), *Fréquence Jeunes* (Capelle y Gidon, 1993) y *Kangourou* (Paccagnino y Poletti, 1991) para niños, mientras que para adultos se usaban *Voix et images de France* (Boudot *et al.*, 1960), *De Vive voix* (Moget, 1972), *Cours de Langue et Civilisation Française* (Mauger, 1953), *Archipel* (Courtyllon, 1982), *Avec plaisir I* (Capelle y Raasch, 1986), *Le nouveau sans Frontières* (Dominique *et al.*, 1998) y *Libre échange* (Courtyllon y De Salins, 1996).

Estas listas nos permiten confirmar que existió una heterogeneidad metodológica en cuanto a la enseñanza del francés en Costa Rica. Por una parte, abundan los manuales de corte comunicativo como *Avec Plaisir* (Capelle y Raasch, 1986) o *Diabolo Menthe* (Landgraff y Charnet, 1990), enfoque en boga en ese momento. Por otra parte, se citan libros de texto usados desde los años setenta, en la que domina la metodología SGAV como *Bonjour Line* (Guberina *et al.*, 1964); también hay manuales fieles al método directo como *Cours de Langue et Civilisation Française* (Mauger, 1953). Estas opciones dejan entrever la complejidad del panorama de la enseñanza del francés durante esta época desde un punto de vista metodológico.

3.4 Cuarta generación: Manuales y obras didácticas con características comunicativas y accionales (2001-2019)

3.4.1 Contextualización

La cuarta generación de manuales que se describirán a continuación presenta características sobre todo comunicativas y paralelamente en algunas obras didácticas o manuales se adoptan principios o actividades pertenecientes a la perspectiva accional. En

el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)⁶², esta corriente se define de la siguiente manera:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (...). La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe, 2002 : p.15).

En esta cita, se plantea una aproximación a lo esencial de la propuesta accional. En primer lugar, al mencionar al estudiante (actor social) como el pilar fundamental de esta corriente, se deja en segundo lugar el objeto de estudio, es decir, la lengua. Según esta perspectiva, la lengua no debe ser un fin en sí mismo, sino más bien un medio que permite cumplir tareas de carácter social.

Para Puren (2012), los progresos de los años dos mil exigen que la enseñanza y aprendizaje de lenguas tenga un objetivo ambicioso. En el enfoque comunicativo se pretende que los estudiantes de lengua pudieran interactuar con algún turista extranjero, en situaciones comunicativas específicas. Ahora bien, bajo la perspectiva accional, es importante que el estudiante desarrolle capacidades para convivir y trabajar con extranjeros:

Por eso, en la didáctica europea que está emergiendo en estos últimos años, claramente hemos salido del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas que habían sido elaborado en su marco, pasando en particular del concepto comunicativo de interacción (que es un hablar con otro actuando sobre él) al concepto de co-acción (que es un actuar con los otros) (Puren, 2012: p.160).

En este contexto, el MCERL propone una escala de niveles para su certificación. Gracias a esta escala, el Consejo de Europa pretende que se motive a una movilización de estudiantes y trabajadores en Europa. Aunque estos niveles no son una novedad⁶³, esta

⁶² En adelante MCERL.

⁶³ Estos exámenes existen desde la publicación del Niveau Seuil (1971) por el Consejo de Europa. Se establece precisamente un nivel umbral (Niveau Seuil) que permite establecer un nivel a partir del cual el o la estudiante podía comunicarse en distintas situaciones comunicativas cotidianas. En esta época, el público

escala ha logrado trascender las fronteras europeas y se aplica a nivel mundial para algunas lenguas europeas, como por ejemplo el español, el italiano, el francés, el inglés, el portugués, etc.

Paralelamente, en el 2001 el MEP presenta un programa para el I, II, III Ciclos y Educación Diversificada. Este hecho es de gran relevancia puesto que es la primera vez que se cuenta con programas de estudio para primaria. Estos programas fueron aprobados por el CONESUP en el año 2000 y se publicaron un año más tarde. Además, están redactados en francés, a diferencia del programa de 1991.

En el 2005, se publica un nuevo programa para el III Ciclo y Educación Diversificada, bajo el lema “Relanzamiento de la educación costarricense”. Manuel Antonio Bolaños, Ministro de Educación en ese momento, se refiere al compromiso del gobierno con fortalecer y mejorar las oportunidades educativas. Señala, además, que en este programa “los contenidos se han actualizado y se ha fortalecido la columna de los Procedimientos y la de los Valores y Actitudes, para que los docentes canalicen en su accionar pedagógico en dos vertientes claramente establecidas: la rigurosidad académica y la formación en los principios éticos y morales” (p.1). Estos principios se ven reflejados en la transversalidad, en los que se abordan temáticas como el desarrollo sostenible, educación integral de la sexualidad, educación para la salud y derechos humanos.

En la sección llamada *Principes de base* ‘principios de base’, se justifica el estudio del francés como materia obligatoria en Costa Rica:

L'étude de la langue française fournit à l'apprenant costaricien une nouvelle expérience : l'appropriation d'un nouveau moyen de communication lui donne des habiletés qui peuvent bien devenir un bon outil pour son développement professionnel. La capacité de comprendre ceux qui parlent le français lui permet de profiter de plusieurs activités comme : se débrouiller dans un milieu francophone, participer à des affaires commerciales, personnelles, comprendre des informations à la radio, à la télévision, participer à des échanges, etc. (p.13).

meta eran extranjeros (sobre todo turistas, trabajadores) y los estudiantes que no habían dejado su país pero que aprendían la lengua. Se busca que hubiera integración lingüística gracias a la comunicación.

En esta cita se rescata la esencia del enfoque comunicativo: la lengua es un medio de comunicación que le permite al estudiante realizar proyectos personales como viajar, comprender diversos documentos, desarrollarse profesionalmente. Asimismo, se hace referencia a la importancia de los temas que benefician la interculturalidad, pilar de la propuesta comunicativa. Se proponen, también, varias pautas metodológicas para el trabajo de las destrezas comunicativas y de la didactización de documentos auténticos.

Vemos cómo en esta propuesta el aprendizaje se centra en el estudiante, y la lengua es vista como una herramienta de comunicación. Al menos en esta propuesta de programa de estudio no se retoman ideas de anteriores programas en los que se justifica la enseñanza del francés con aspectos históricos existentes entre los dos países o como herramienta para acceder a la literatura, ciencias, arte, etc. En este documento oficial se define por primera vez qué es un programa de estudios:

Un programme d'études est un document qui exprime les principales directives, lors de la mise au point du curriculum, c'est à dire les expériences de l'apprentissage. Le programme devient donc l'instrument qui sert à l'enseignant et aux apprenants à bien mener le processus de l'enseignement et de l'apprentissage (p. 31).

Además de estas propuestas, se presentan subsecciones dedicadas a la evaluación, a estrategias de evaluación, a la creación de pruebas. Posteriormente, se explica al docente la composición del programa de estudios y los componentes de las columnas para cada nivel: objetivos⁶⁴, contenidos, procedimientos, valores y aprendizaje por evaluar. En cuanto a la columna llamada *Procédés* 'procedimientos', cabe mencionar que se trata de una columna con ejemplos de actividades y consejos metodológicos sobre cómo abordar los contenidos y objetivos.

Dada la extensión de los programas para cada nivel, a continuación, se presenta un cuadro en el que se indican los objetivos por abordar en cada uno. Nos parece esencial transcribirlo ya que da cuenta del concepto de lengua que se deseaba enseñar:

⁶⁴ Es importante mencionar que estos objetivos se proponen según las cuatro habilidades: comprender (textos orales y escritos) y producir (oralmente y escrito).

Septième année première partie	Septième année	Huitième année
Faire connaissance Reconnaître le français parmi d'autres langues Connaître d'autres cultures et différents styles de vie. Sensibiliser les élèves à l'apprentissage des langues (...) Saluer Prendre congé Communiquer en classe Se présenter/présenter quelqu'un Suivre des instructions Compter Epeler Dire la date Décrire Demander la date et la nationalité	Se présenter/présenter quelqu'un Poser des questions Suivre des instructions Identifier quelqu'un ou quelque chose Présenter sa famille Caractériser des personnes, des objets et des lieux Se situer dans l'espace Exprimer la possession et la localisation Demander des renseignements Exprimer ses goûts et ses préférences Se situer dans le temps Exprimer le refus ou l'acceptation Donner son opinion	Faire connaissance Saluer Communiquer en classe Se présenter/présenter quelqu'un suivre des instructions Reconnaître les acquis de la septième année à l'oral et à l'écrit Savoir s'informer Se situer dans le temps Utiliser la nouvelle technologie de la communication Décrire les différentes activités de la vie quotidienne Localiser des faits dans le temps et dans l'espace Exprimer ses goûts et préférences Faire une recommandation Comparer Lire et comprendre des faits divers Parler des personnages importants de la communauté nationale Exprimer des faits futurs
Neuvième année	Dixième année	Onzième année
Faire connaissance Saluer Communiquer en classe Suivre des instructions Exprimer des faits futurs Faire des hypothèses Exprimer ses goûts et ses préférences Faire des achats Exprimer l'obligation et l'interdiction Parler de la protection de l'environnement Donner un conseil Donner son opinion Demander des informations Savoir se renseigner	Décrire les caractéristiques des personnes, des animaux, des choses Rendre compte des activités accomplies par quelqu'un Exprimer la nature d'une annonce Interpréter des informations Établir des comparaisons Défendre une opinion Inférer l'information sur des faits présents, passés, futurs Parler de l'environnement Conseiller Savoir s'informer	Exprimer des idées, des sentiments par rapport à la famille, aux amis Parler de ses qualités et de ses défauts Accuser, s'excuser Parler de ses droits et de ses devoirs Parler des faits présents Exprimer les idées, les émotions, les sentiments, l'opinion Exprimer le message suggéré par une image, un poème, un conte, une chanson... Exprimer les goûts et les préférences Parler des faits futurs Repérer les acquis

Tabla 17 Adaptada del cuadro *Enseignement secondaire*, p.11.

Programa del MEP 2005

Este listado de objetivos permite comprender la propuesta del MEP en esta ocasión. Sin lugar a dudas, hay un gran avance en cuanto al programa de 1992. Los actos de habla

que aparecen en esta tabla obedecen a realidades del estudiante costarricense. Sin embargo, hay temáticas que se repiten, así como varios contenidos gramaticales, lo que apunta a que posiblemente estos elementos se estudien en espiral.

En el 2006, se presenta ante el CONESUP una propuesta para que el programa bilingüe francés-español forme parte también del III Ciclo de la Educación General Básica en una etapa experimental. Esta propuesta “fue aprobada en la sesión 06-2007 del 5 de febrero de 2007 y ratificada en la sesión 07-2007, del 12 de febrero de 2007” (Chacón *et al.* 2008: p.5). De esta manera, el proyecto se introduce en el Liceo San Nicolás de Tolentino y un año después en el Colegio Técnico Profesional de Granadilla. Este hecho demuestra el éxito que el programa tuvo desde su creación en los I y II Ciclos de la Educación General Básica.

Además de estos hechos, a finales del 2006, los docentes de francés de la Escuela de Lenguas Modernas de la UCR redactan un manifiesto⁶⁵ en el cual se aboga para que la lengua francesa mantenga su estatus de asignatura obligatoria en el III Ciclo. Este documento fue la respuesta ante el rumor de que este proceso de eliminar el francés del currículo iniciaría con una disminución del número de lecciones que se imparten por semana y con el cambio de estatus de materia obligatoria a materia optativa. En este documento, se argumenta a favor de la enseñanza del francés en Costa Rica y se insiste en la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras y de la pertinencia de que el francés sea como materia obligatoria. Como ocurre desde el siglo XIX, dentro de los argumentos citados se encuentra la gran herencia cultural, científica, humanística, histórica, filosófica y literaria que Francia ha heredado a Costa Rica y al mundo. También se rescata el valor del francés y de Francia como nación clave en la construcción del pensamiento y en el arraigo de valores como la libertad, la igualdad y la fraternidad. Se insiste también en lo siguiente:

Una lengua no es sólo un sistema de signos, representa e implica ideas, una filosofía de vida, un saber para enfrentarse a los retos que supone este nuevo modelo de existencia llamado globalización. Por otra parte, al limitar las áreas de enseñanza a nuestros jóvenes, imponiéndoles únicamente el aprendizaje de un idioma, estaríamos amenazando sus valores, así como su identidad lingüística y cultural (2007: p.52).

⁶⁵ Este manifiesto se publicó en el periódico La Prensa Libre del 12 de abril de 2007.

Otro argumento citado es la contradicción existente en las políticas del MEP. Por una parte, la institución había presentado el plan llamado *Lenguas extranjeras eje impulsor de la comunicación de Costa Rica con el Mundo*, cuyo fin era precisamente motivar y desarrollar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Paradójicamente, por otra parte, se intentaba eliminar el francés como materia obligatoria del III Ciclo. En este panorama dominado por la incertidumbre y descontento, como respuesta al malestar de docentes, estudiantes e instituciones, se lleva a cabo en el Liceo Franco Costarricense en el 2007 la *Jornada de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica*. Esta actividad fue organizada por la Embajada de Francia y contó con la presencia de estudiantes universitarios de francés, de enseñanza del francés, estudiantes de secundaria, docentes de francés de primaria, secundaria y universitarios; docentes de la Alianza Francesa, funcionarios de la Embajada de Francia, de Polonia, Canadá, Mónaco, Seychelles, Haití, Bélgica, República Checa, Líbano y Suiza así como representantes del Ministerio de Educación Pública y otras instituciones relacionadas al francés o a la educación, a saber: UNED, ACOPROF, Instituto Nacional de Aprendizaje (INA)⁶⁶, Cámara franco-costarricense de comercio e industria y Librería Francesa.

El objetivo de este encuentro fue elaborar propuestas concretas que respondiesen a necesidades específicas del momento, tanto del contexto costarricense como mundial, en materia de la enseñanza del francés. De igual manera, este encuentro se realizó con miras a proponer mejoras concretas en el ámbito del FLE en Costa Rica, el cual atravesaba un periodo difícil. Este evento se organiza: “frente a la constatación de deficiencias en la enseñanza de lenguas, las autoridades costarricenses trabajan sobre una reforma de la enseñanza de lenguas extranjeras” (Actas Jornadas de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica, 2007: p.5). Como resultado, se publican las actas, en las cuales figuran los resúmenes de la discusión y conclusiones de los cinco talleres que se desarrollaron, a saber:

1. El trilingüismo, un proyecto de peso de la educación: hacia una propuesta coherente de la enseñanza de lenguas en Costa Rica.

⁶⁶ En adelante INA.

2. La lengua francesa como herramienta de formación especializada.
3. Formaciones universitarias en lenguas extranjeras. ¿Cuáles propuestas?, ¿con qué objetivos?
4. El francés, lengua de comunicación internacional que favorece la diversidad y los intercambios culturales.
5. El francés con fines profesionales: turismo, empresas nacionales y extranjeras, sector de servicios, etc.

A través de los títulos de los talleres se aprecia cómo el francés pasó de ser una materia relacionada solamente a la literatura y a la cultura a una materia que también puede aportar beneficios profesionales, políticos y económicos concretos. Algunos argumentos que legitiman la existencia del francés como materia obligatoria para el III Ciclo son los siguientes:

La presencia de la lengua y culturas francesas en nuestro país ha sido dilatada y ha llegado a tener carácter institucional, más allá de los colores de nuestra bandera, la encontramos, ante todo, en la consolidación de nuestra democracia, el rigor doctrinario de nuestro sistema jurídico y en el desarrollo de valores universales, íntimamente ligados ahora con nuestra identidad nacional. Es difícil o impensable que la tradición de enseñanza del francés tienda a perderse o siquiera a comprometerse, ya que hemos sido inspirados culturalmente por más de siglo y medio por países francófonos como Bélgica, Canadá, Francia y Suiza. No se puede por lo tanto renunciar a este esfuerzo, el cual más bien debe ser fortalecido y ampliado en virtud del acercamiento hacia la Unión Europea (Actas Jornadas de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica, 2007: p. 11).

Una vez más, en esta cita se enaltece la herencia cultural de Europa en Costa Rica presente por más de 150 años. Para los autores, esta idea constituye un argumento que justifica la enseñanza del francés como materia obligatoria. Es interesante ver cómo el enfoque no es ya centrarse en los aportes de la nación francesa; en su lugar se instala una visión más europeizada, internacional. En este encuentro, se propone también un modelo lingüístico trilingüe, en el cual se acepta el estatus lingüístico del inglés por sobre el francés y el español:

Cuando se piensa en el francés dentro del sistema educativo costarricense, no se enfoca esta lengua entrando en competencia con el español ni el inglés. Más bien debe visualizarse cada una de ellas con sus funciones específicas y a la vez complementarias con las demás. Es obvio que el español es la lengua materna oficial, el francés como lengua de formación y de cultura y el inglés como lengua

de comunicación internacional y de información (Actas Jornadas de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica, 2007 p. 9).

Se señala de nuevo que el rol del francés no es utilitario como el del inglés, es decir que es la lengua de cultura. De igual manera, además de aceptar el estatus del inglés como segunda lengua de aprendizaje en Costa Rica, en relación con las lenguas extranjeras y la globalización se plantea lo siguiente:

El desafío, en el fondo, con el francés, pero también con otras lenguas, ¿No es acaso el de la diversidad cultural y su defensa frente a una globalización que puede aportarnos lo mejor, como lo demuestran muchos ejemplos, pero también lo peor? Lo peor sería, evidentemente, la uniformización, la pérdida de identidades y de las culturas nacionales (Actas Jornadas de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica, 2007: p. 6).

En este sentido, el francés vendría a representar una opción más frente al inglés, lengua impuesta por el sistema y contexto socioeconómico. En cuanto a las políticas lingüísticas, se puede afirmar que nace un nuevo discurso en que se va más allá de la admiración por el pueblo francés; se agrega una dimensión profesionalizante mucho más amplia en la que el francés deviene una herramienta más para el mundo profesional. Otra observación que busca justificar la enseñanza del francés en Costa Rica es de orden cognitivo:

El aprendizaje de lenguas extranjeras potencia el desarrollo cerebral y le permite al estudiante asimilar más rápido y mejor. Por tal razón, el acceso a otras lenguas es imprescindible desde la más temprana edad. Es fundamental el reforzamiento de la diversidad cultural, en donde el plurilingüismo es esencial y parte integral de la formación humanista (Actas Jornadas de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica, 2007: p. 11).

En esta cita se rescatan los beneficios neurológicos del aprendizaje de lenguas y se recalcan los beneficios para la educación integral y la diversidad cultural. Además de los argumentos de tan diversa índole que han sido citados hasta ahora para justificar el aprendizaje del francés, se encontraron argumentos bastante tradicionales y centrados en Francia: “En particular, el idioma francés facilita la claridad de pensamiento debido a la alta influencia del espíritu cartesiano” (Actas Jornadas de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica, 2007: p. 11). Esta cita en particular da a interpretar que aquel que aprenda el francés obtendrá casi

instantáneamente claridad de pensamiento, como si se tratara de un proceso simple. Sin lugar a dudas este aspecto dependerá únicamente del docente y de lo que desarrolle en clase.

En cuanto a los discursos de los embajadores de Francia, Polonia y Canadá, relevantes para las políticas lingüísticas, se menciona la importancia de aprender el francés y de cómo esta lengua puede ser un beneficio en un mundo globalizado. Algunos de los participantes rescatan la relación estrecha que existe entre Francia y Costa Rica, citando ideas y hechos que han permeado el inconsciente colectivo costarricense desde el siglo XIX, como lo son los colores de ambas banderas, la influencia de la arquitectura francesa en la costarricense y muchos otros legados del país europeo. Se mencionan también porcentajes de los francófonos (200 millones para el 2007) y se listan los países en los que se habla esta lengua; también se menciona a los francófilos (hablantes no nativos del francés) y su importancia para asegurar que esta lengua se mantenga viva. Todos estos argumentos tienen un único fin: legitimar el francés como parte necesaria del currículo de la educación secundaria y como lengua de aprendizaje en Costa Rica.

Además de estas generalidades, es necesario analizar más detalladamente algunos pasajes de los discursos de los embajadores presentes en este evento. En primer lugar, en el discurso del embajador de Canadá, Mario Lague, frente a la interrogante de qué lenguas deben ser enseñadas en Costa Rica, señala lo siguiente: “¿Deben los costarricenses aprender inglés? Por supuesto que sí. ¿Deben detener la enseñanza del francés para estudiar inglés? Definitivamente no” (Actas Jornadas de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica, 2007: p. 29). Es decir que el aprendizaje del inglés es una necesidad innegable para el futuro, pero el francés también debe ser parte del perfil del profesional del siglo XXI.

Aparte de los embajadores, la entonces Viceministra de Educación, Alejandrina Mata, intervino con el fin de desmentir los rumores acerca de la eliminación del francés como materia obligatoria. Argumenta, en primer lugar, que todos los comentarios acerca de este rumor están fuera de lugar, y aclara que la información acerca de las políticas

lingüísticas relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido escasa debido a la poca divulgación que el MEP había hecho hasta el momento:

En los últimos años, el Ministerio de Educación se ha bailado el tema del francés, sin asumirlo con ninguna seriedad. En estos últimos meses en que hemos estado en la cabeza del Ministerio de Educación, les puedo demostrar que nosotros no nos bailamos los problemas, sino que los enfrentamos y buscamos su solución (Actas Jornadas de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica, 2007: p.33)

Basándonos en esta cita, se puede afirmar que la asignatura de francés estaba atravesando momentos de crisis y abandono; sin embargo, promete que en este gobierno esta problemática se solucionaría. Además, trae a colación que uno de los temas que ha causado mayor descontento fue el hecho de que el MEP exigiera a los docentes de francés que desean optar por una plaza en propiedad obtener una certificación internacional de nivel B2.

En cuanto a los aportes de Francia al mundo como eje primordial para justificar la importancia de la enseñanza del francés en Costa Rica, la viceministra apunta lo siguiente:

He observado que ustedes hacen una definición de trilingüismo. Mi primera intención al sentarme acá y escucharlo es ¿qué se entiende por trilingüismo? Me parece que el primer grupo hace más o menos una definición operacional al respecto, tomando en cuenta el español, el inglés y el francés. El español como esa lengua que permite comunicarme naturalmente con toda la gente, con todos los que me rodean en el ambiente en que vivo. El inglés como esa lengua que me permite enfrentarme al mundo de los negocios, al mundo del trabajo y el francés como una lengua que trae, que aporta ese elemento sensible y cualitativo que es la cultura. No estoy segura de comprender esta definición. Tampoco estoy segura de que ni el español, ni el inglés no puedan ofrecer aportes culturales, ni estoy segura de que el francés no nos pueda servir para hacer los mejores negocios del mundo. (Actas Jornadas de reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica, 2007: p.36).

En esta cita se logran sintetizar puntos clave del encuentro. Por una parte, se rescata que toda lengua puede transmitir cultura y que con cualquiera de las tres se pueden hacer negocios. Invita a las universidades a formar a futuros docentes más flexibles y abiertos para que puedan comprender el contexto en el que se desempeñan. En cuanto a la eliminación del francés del currículo de III Ciclo, admite que, en dos ocasiones, como miembro del CONESUP, defendió la materia de francés durante ocho años en dos

administraciones distintas en las que se había dicho abiertamente que se eliminaría del currículo.

Además de los discursos citados anteriormente, se agrega una última sección llamada *Artículos de opinión*, los cuales fueron publicados en La Nación y uno de ellos en el Financiero, todos en marzo del 2007. Algunos de sus autores son Marjorie Ross, Sonia Marta Mora, el entonces embajador de Francia, Jean Paul Monchau, y Carlos Darío Angulo. En estos documentos se tratan las temáticas mencionadas anteriormente en torno a los beneficios y aportes del francés a Costa Rica, y la mayoría se centran en la francofonía y particularmente en la diversidad cultural que ofrecen los países de habla francesa. Al final de este documento, se propone que Costa Rica podría optar por ser miembro observador de la francofonía dado el número de francófilos que hay en el país.

Otro hecho de gran relevancia para la evolución de la enseñanza aprendizaje del francés en Costa Rica fue la celebración de la décimo sexta edición de SEDIFRALE en el 2014 en la UNA. Según datos brindados por la Embajada de Francia en su página electrónica (2014), este seminario internacional de docentes de francés albergó a cerca de 500 docentes, investigadores y estudiantes de 26 países diferentes y se impartieron 200 ponencias sobre la enseñanza del francés. Su temática se centró en los valores relativos a la protección del medioambiente y al desarrollo sostenible.

El viernes 20 de marzo de 2015, se celebró oficialmente en el Teatro Nacional el ingreso de Costa Rica como miembro observador de la OIF. Esta celebración fue el fruto de esfuerzos tanto de docentes de francés, de diplomáticos y del gobierno presidido por Laura Chinchilla. En cuanto al estatus de Costa Rica en la OIF, el hecho de ser un país observador consiste en estar presentes en la Cumbre de la Francofonía, presentar ponencias, asistir a diversas actividades internacionales referentes a la francofonía. Un aspecto importante de este estatus, es que “peut être accordé à un État ou à un gouvernement. Dans le souci de privilégier l’objectif d’approfondissement de la communauté francophone, le statut d’observateur est accordé à titre pérenne” (Organisation Internationale de la Francophonie, 2019). Según los datos del sitio oficial de la OIF, otros países

latinoamericanos que gozan de este estatus son México, Uruguay, República Dominicana y Argentina, siendo Costa Rica el último país en haber sido aceptado.

En el 2016 el MEP presenta un nuevo programa en el que se hace una propuesta novedosa desde el punto de vista metodológico, pues se adoptan algunos principios de la perspectiva accional. En el discurso de la Ministra de Educación, Sonia Marta Mora Escalante, se insiste en términos como renovación, nueva ciudadanía, transformación curricular, cambio integral, construir una verdadera ciudadanía planetaria, nueva ciudadanía digital. Estos términos resumen bastante bien este programa de estudios.

En la presentación, se retrata de manera breve la historia del francés en Costa Rica y se hace énfasis precisamente en la evolución de esta materia en Costa Rica y de cómo ha logrado sobrevivir en un contexto que es a veces convulso: “la langue française a survécu grâce à la ténacité, la vocation et la formation continue des enseignants, à la coopération des acteurs qui favorisent la formation, la défense et la diffusion de la culture francophone pendant les dernières années” (Ministerio de Educación, 2016: p.7). En esta cita, se resalta la trayectoria del francés y la evolución que ha tenido el área de la enseñanza del francés en Costa Rica. En esta misma sección, se cita como un dato de gran relevancia para la historia del francés, la entrada de Costa Rica como miembro observador en la OIF. A este respecto, se agrega lo siguiente: “être membre de cet organisme international, c’est la reconnaissance du Costa Rica, comme une nation où l’éducation humaniste, intégrale, et démocratique offre à la langue francophone un espace pour son développement et sa diffusion” (2016: p.7). El programa se compone de ocho secciones, a saber:

I. *Présentation* ‘presentación’

II. *Introduction* ‘introducción’

III. *Fondements épistémologiques et pédagogiques* ‘enfoques epistemológicos y pedagógicos’

IV. *Français langue étrangère* ‘francés lengua extranjera’

V. *La place de l’évaluation en classe de français langue étrangère* ‘la evaluación en clase de francés como lengua extranjera’

VI. *Le programme d'études de FLE pour le troisième cycle et l'enseignement diversifié au Costa Rica*, 'El programa de estudios FLE para el tercer ciclo y la enseñanza diversificada en Costa Rica'

VII. *Le contenu du programme d'études de français langue étrangère pour le troisième cycle et l'enseignement diversifié au Costa Rica*, 'El contenido del programa de estudios de francés lengua extranjera para el tercer ciclo y la enseñanza diversificada en Costa Rica'

VIII. *Annexes*, 'Anexos'.

Sin lugar a dudas, esta propuesta es la más compleja y más ambiciosa de las propuestas que se han descrito hasta ahora. Está claro que ésta refleja no solamente cómo ha evolucionado la enseñanza del francés en Costa Rica, sino que también deja entrever cómo el área de la enseñanza del francés se ha profesionalizado. No nos referiremos aquí a todas las secciones de este programa. Abordaremos los puntos más relevantes para la construcción de la historiografía.

Desde el punto de vista teórico, varios conceptos se entretajan a lo largo de este programa. En primera instancia, es evidente que en esta propuesta se trata de conciliar la propuesta de la perspectiva accional con algunos conceptos aún útiles del enfoque comunicativo. Aunado a esto, se exponen las metodologías y enfoques propios del MEP, en los que se toma en cuenta la transversalidad, la educación sostenible, el humanismo, el socio constructivismo, por citar algunos.

En cuanto a la evaluación, además de conceptos básicos de esta área, se propone evaluar las habilidades comunicativas de los estudiantes, es decir, la comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita, lo que es extremadamente innovador, pues no se pretende evaluar contenidos puramente lingüísticos, sino contextualizados desde un punto de vista comunicativo.

En el capítulo VI es tal vez el más innovador, pues se hace la propuesta teórica de los pilares del MCERL (2002): los saberes (saberes, saber-hacer, saber-ser, saber-aprender),

tareas y proyectos. En el capítulo VII, se detallan las unidades que se deben estudiar en cada año:

7ème année	Unité 1	Premiers contacts
7ème année	Unité 2	En route
7ème année	Unité 3	Mon entourage et moi
7ème année	Unité 4	Ma vie en famille
7ème année	Unité 5	Mes préférences et mon temps libre
8ème année	Unité 1	Premier bilan
8ème année	Unité 2	En pleine forme
8ème année	Unité 3	Les sports et les loisirs pour le bien être
8ème année	Unité 4	La mode et les achats
9ème année	Unité 1	A la découverte de la francophonie : voyager à travers le monde
9ème année	Unité 2	C'est bon
9ème année	Unité 3	Notre planète, notre avenir
9ème année	Unité 4	Les médias et la communication
9ème année	Unité 5	Les commerces et les services
10ème année	Unité 1	Bilan- Un citoyen du monde : qui suis-je ?
10 ème année	Unité 2	Communiquez, c'est à la mode.
10 ème année	Unité 3	Tous et toutes "écologos"
11ème année	Unité 1	A la découverte du pays : parcours touristique
11ème année	Unité 2	Mosaique culturelle
11ème année	Unité 3	L'avenir est à nous

Tabla 18 Resumen de unidades del programa del MEP del 2016
(Elaboración propia)

En este programa se especifica, además, que se espera que el nivel obtenido por los estudiantes que finalicen quinto año sea el equivalente al A2 del MCERL.

Esta investigación comprende una generación de libros de textos publicados hasta el 2015. Sin embargo, dada la creciente tendencia a la certificación, actualmente muchos docentes han elegido libros de texto que estén más en sintonía con los exámenes de certificación del DELF⁶⁷. Por esta razón, es posible que actualmente en el mercado se ofrezca una gama más variada de libros de texto franceses con secciones dedicadas al entrenamiento para estos exámenes.

3.4.2. Descripción de los manuales y obras didácticas de la cuarta generación

Tal y como se anunció en la contextualización, los libros de texto de esta generación son en su mayoría comunicativos. Sin embargo, los llamamos híbridos pues si bien es cierto que la mayoría se declaran comunicativos, encontramos elementos que nos hacen recordar metodologías tradicionales y directas. Asimismo, conforme se avanza en el análisis cronológico de los mismos, se podrá notar que hay cada vez más elementos presentes de la perspectiva accional, elementos que se analizarán a continuación.

3.4.2.1 Manuales y obras didácticas costarricenses

3.4.2.1.1 Cahier de pratiques pour les épreuves nationales (Corrales y Vargas, 2006)

Esta obra didáctica fue elaborada como material de acompañamiento para los estudiantes del ciclo de Educación Diversificada. Por tratarse de un material dirigido a este público, se trata de actividades articuladas a partir de documentos escritos. En la contraportada de esta obra, las autoras agradecen a dos colegas del Liceo Roberto Brenes Mesén y del Colegio San Luis Gonzaga por haber hecho la experimentación del material con sus estudiantes con la versión preliminar de este libro, del 2005.

⁶⁷ Diploma Elemental en Lengua Francesa.

En el prólogo de la obra didáctica, se aconseja sobre las pruebas de Bachillerato. Se recomienda guiar el proceso tomando en cuenta los “documentos oficiales del Ministerio de Educación, es decir el programa de estudios de francés y las tablas de especificaciones de las pruebas” (p.4). Asimismo, se sugiere que la preparación a la prueba y la labor del aula sean un trabajo integral en el que se tome en cuenta el trabajo cotidiano y una variedad de ejercicios que permita elaborar hipótesis a los estudiantes y extraer la idea principal de los textos. Adicionalmente, reconocen la importancia de conocer los contenidos establecidos por el MEP así como un vocabulario básico y tipo de examen al que se van a enfrentar. Así, las autoras presentan dieciocho documentos, dentro de los cuales hay algunos auténticos. En estos documentos se retoman las temáticas propuestas por el MEP. También se incluye un anexo gramatical con resúmenes de los contenidos. En el artículo de Núñez y Vargas (2007) se indica que existe también un manual para preparar a las y los estudiantes para el entonces examen de noveno año; sin embargo, no se localizó el ejemplar impreso.

3.4.2.1.2 Cahier de pratiques pour les épreuves nationales 11ème année (Núñez y Vargas, 2006).

Esta obra didáctica está también dirigida, como su nombre lo indica, a la preparación para el examen de Bachillerato. Por lo anterior, las autoras presentan una gran serie de documentos en su mayoría auténticos y ejercicios de comprensión escrita, lo que es coherente con el examen de Bachillerato, en el que se incluye únicamente la comprensión escrita. La elección de los temas es acorde con el programa del MEP. Cada documento escrito contiene una revisión gramatical y el léxico por estudiar, además de los ejercicios de comprensión de textos.

3.4.2.1.3 Français pratiques 7ème, 8ème et 9ème (Santillana, 2006, 2008)

En este caso, se trata de una serie de libros de texto concebidos por un equipo de trabajo de docentes costarricenses (Natalia Ramírez, Cecilia Vaglio y Virginia Vega), bajo la dirección de Elsa María Morales, de la casa Editorial Santillana. A pesar de tratarse de

una editorial española, en la ficha técnica de los libros se especifica que se trata de manuales publicados bajo el sello Santillana Costa Rica e impresos en la Litografía e Imprenta Costarricense LIL S.A., razón por la cual se tomarán en cuenta para el análisis del capítulo III.

Los tres manuales presentan elementos de la metodología comunicativa, actividades variadas dirigidas a entrenar al estudiante para que desarrolle habilidades de comprensión escrita, producción escrita y en segundo lugar de comprensión oral y de producción oral. Como es el caso de la gran mayoría de los manuales costarricenses, se retoman los objetivos y los contenidos del programa oficial del MEP en su totalidad. En la sección llamada *Examen partiel* ‘examen parcial’ se presenta una serie de textos escritos y ejercicios de comprensión escrita. En los tres manuales se abordan temas sobre Francia y la Francofonía; además se toma en cuenta el contexto costarricense en los documentos de comprensión escrita.

La serie *Français 7, 8 y 9* parte de documentos didácticos para proponer una serie de ejercicios variados, tanto para entrenar al estudiante en el plano oral como escrito. Aunque no se presenten documentos auténticos, en la sección de *Conseils* ‘consejos’, se sugieren sitios de Internet a los estudiantes para ahondar en las distintas temáticas estudiadas. En esta sección, se hace reflexionar al estudiante sobre la fonética, sobre el funcionamiento de la lengua en general y sobre estrategias de aprendizaje. Un ejemplo es el siguiente: “Parlez et lisez le plus possible en français, pour progresser rapidement” (Santillana, 2008, p. 4) o “Devinez le sens de certains mots d’après le contexte. Par exemple, si vous ne connaissez pas le mot *fanfaronne*, vous pouvez déduire que c’est le contraire de modeste” (Santillana, 2008 : p.48).

La fonética no es un accesorio en estos manuales; está claro que las autoras la integran en cada lección del manual, y, por ende, hay una preocupación porque se trabaje en el aula. No obstante, la fonética se reduce a la relación existente entre grafemas y un símbolo fonético. Aparte de algunos ejercicios de repetición de palabras, lo que se propone

es la transcripción fonética y la palabra escrita del léxico nuevo en cuestión o de los sonidos que se busca trabajar.

En el caso del manual de séptimo año, se proponen seis unidades que corresponden a seis situaciones de comunicación. Cada una se subdivide en temas de dos páginas. En estas se encuentran documentos a partir de los cuales se estudian los contenidos tanto gramaticales como de léxico, de pronunciación e incluso de ortografía. Además, se incluyen exámenes de práctica, un resumen con los contenidos gramaticales estudiados, el alfabeto fonético y prácticas adicionales. Las seis unidades del libro se subdividen en temas, en los cuales hay una clara tendencia comunicativa, como, por ejemplo: *Je vous présente* ‘Yo lo presento’, *Quand arrivez-vous?* ‘¿Cuándo llega usted?’, etc. Asimismo, hay bastantes entradas por el léxico, por ejemplo, se especifica *les parties du corps*, ‘las partes del cuerpo’ y *voilà ma famille* ‘He aquí mi familia’, mas no así por la gramática. Tal y como sucede con otros manuales de los que hemos analizado, el estudio de la cultura costarricense está presente, así como la de Francia, por lo que se puede hablar de la presencia de un modelo intercultural.

Al inicio del manual de octavo se detalla la misma información que en el manual para séptimo año en cuanto a su uso. El libro de texto de 112 páginas presenta la misma división que el anterior: unidades temáticas en las que sobresale la entrada por el léxico: *La rentrée* ‘el inicio de clases’ (4 secciones), *au collège* ‘en el colegio’ (6 secciones), *les cultures* ‘las culturas’ (5 secciones), *la vie quotidienne* ‘la vida cotidiana’ (6 secciones), *les sports* ‘los deportes’ (5 secciones) y *hier, aujourd’hui et demain* ‘ayer, hoy y mañana’ (6 secciones). También se presenta al final de cada unidad una sección llamada *Examen partiel* ‘examen parcial’ y al final de la sexta unidad se encuentra un examen final y una sección en la que hay resúmenes de gramática, el alfabeto fonético y prácticas adicionales. Asimismo, se introduce una parte llamada *Conjugaison* ‘conjugación’.

En relación con los documentos de partida, siempre se trata de textos didácticos escritos. Solamente se localizó un documento auténtico: la traducción al francés de un poema de Gabriela Mistral (p.80). Se invita al estudiante a explorar información

suplementaria sobre algunos textos, como es el caso del documento *La vallée des singes* (el valle de los monos) (p.92) o la biografía de Gabriela Mistral (p.80). Los textos planteados por las autoras son informativos y explicativos en su gran mayoría; tratan diversos temas de actualidad y son mucho más extensos y complejos que los propuestos en el libro de texto para séptimo año. En la sección de *Examen partiel* ‘examen parcial’, los ejercicios propuestos son muy similares a los del Bachillerato: se centran en la comprensión de textos y en un único tipo de ejercicio, la selección única.

En *Français pratiques 8ème année*, el estudio de la lengua se hace a través de un enfoque explícito y deductivo, en el que el estudiante debe partir de reglas o de corpus de información para aplicar seguidamente en ejercicios concretos. Cabe destacar que, en el caso de la pronunciación, se presenta la misma tendencia que en los manuales analizados hasta ahora: lo único que se aborda es la relación entre la escritura del sonido y su respectiva representación en el Alfabeto Fonético Internacional, como se ilustra en el siguiente ejemplo: “Prononcez le son [ɛ̃] nasal dans les mots suivants: indiquer, moins train, vient. Prononcez [ɑ̃] nasale dans santé, renforcer. Mais venir se dit: API [ã]” (p.70). Se puede observar, una vez más, cómo se simplifica en extremo el aprendizaje de la pronunciación, el cual consiste en asociar la escritura a su representación fonética únicamente, sin pasar por ejercicios de articulación o de repetición de los sonidos.

En este manual se plantea también una sensibilización respecto de las diferencias y similitudes entre el francés y el español. En cuanto a las semejanzas, una anotación de las autoras es la siguiente: “Vous pouvez comprendre certains mots grâce à la ressemblance avec l’espagnol (mots transparents), comme *au bord de la mer, train.*” (p. 6). Una diferencia señalada entre ambas lenguas es la existencia de los *Faux amis* (falsos cognados): “Faites attention aux faux amis. Ce sont des mots qui se ressemblent en français et en espagnol, mais qui ont des sens différents; par exemple: depuis/después Large/ largo” (p.64). En cuanto a los consejos relativos a la gramática, se dan explicaciones complejas para el público al que van dirigidos los manuales:

Observez que le verbe monter peut être transitif ou intransitif. Quand il est transitif, il se conjugue avec l’auxiliaire être au passé composé: les habitants sont montés sur le toit. Quand il est intransitif, il

se conjugue avec l'auxiliaire avoir au passé composé: Les habitants ont monté leurs meubles sur le toit (p.54).

Aunque se invite a los estudiantes a reflexionar acerca del funcionamiento de la lengua, este consejo resulta difícil de aplicar dadas las nociones tan abstractas que se presentan, como las nociones de transitividad e intransitividad. Las habilidades comunicativas privilegiadas son la comprensión escrita, la producción escrita y hay algunos ejercicios para entrenar al estudiante en la producción oral, pasando antes por la escritura en algunas ocasiones: “Collez une photo ou faites un dessin de votre sport préféré. Expliquez les bienfaits de ce sport par écrit et, ensuite, oralement” (p. 71). En este caso en particular, así como en otros ejercicios propuestos, no se trata verdaderamente de la producción oral, sino más bien de ejercicios de sistematización oral de algunos puntos específicos de la lengua. Se localizaron algunos ejercicios de producción en los que se espera cierta espontaneidad por parte de los estudiantes y, más importante aún, interacción real: “Racontez votre journée d’hier à un copain. Demandez-lui de vous parler de sa journée. Ensuite, racontez à quelqu’un d’autre ce que votre camarade a fait. Comparez vos activités et dites lesquelles ont été les plus intéressantes” (p.81).

Cabe destacar que, al final de la sección llamada *Pratiques Additionnelles* ‘prácticas adicionales’, se proponen ejercicios similares a los del DELF A1 y A2, en los cuales los estudiantes deben presentarse y elaborar un monólogo (p.119). Como sucede con el libro de texto de séptimo año, en este manual hay algunos elementos comunicativos. El tratamiento de lo cultural en este es más bien universalista, es decir que la cultura se estudia a través de temas comunes a varias culturas, partiendo de lo conocido para el estudiante. Dos ejemplos son los textos *La réalité virtuelle* ‘La realidad virtual’ (p.86) y *Quelle eau buvez-vous?* ‘¿Qué agua bebe usted?’. Sin embargo, hay algunos textos en los que se tratan temas relativos a Costa Rica, como *Dr. Pedro León Azofeifa* (p.88), relativo a la biografía de este célebre biólogo costarricense, o *Une excursion dans la Vallée centrale* ‘Una excursión en el Valle central’ (p.102), en el cual se tratan temas sobre la cultura costarricense como la carreta, el café y la naturaleza.

El manual para noveno año presenta las mismas características que los dos anteriores. Está organizado en unidades: *les rencontres* ‘los encuentros’ (5 lecciones), *l’entourage* ‘los alrededores’ (5 lecciones), *les jeunes* ‘los jóvenes’ (5 lecciones), *la santé* ‘la salud’ (7 lecciones), *les projets* ‘los proyectos’ (5 lecciones), *les cultures* ‘las culturas’ (5 lecciones) y *la terre* ‘la tierra’ (7 lecciones). A diferencia de los dos otros libros de texto, en este no se presenta la sección en la que hay resúmenes de gramática, el alfabeto fonético y prácticas adicionales. Solamente se presenta el examen final y se incluye un *Corrigé* ‘corrección’ de los ejercicios.

Una característica relevante es que, como se indica en su título, el objetivo de éste consiste en entrenar a los estudiantes para las pruebas de noveno año, entonces aún aplicadas en noveno año. Por esta razón, los textos son mucho más variados en cuanto a la temática, algunos son más extensos y la sección de *Conseils* ‘consejos’ sugieren estrategias para la comprensión de documentos: “Abordez la lecture d’une manière positive, comme si vous allez tout comprendre. Par exemple, à cette page, tenez compte que vous connaissez le sujet (de vos leçons de sciences naturelles) et la plupart des mots (parce qu’ils sont transparents, que vous les avez étudiés en classe ou dans les autres lectures de ce livre).” (p.50). Además, se brindan estrategias para que el estudiante se centre en la lectura global del texto y no traduzca:

Tenez compte du fait que vous devez faire une lecture globale du texte et non pas une traduction mot à mot. Pour aider à la compréhension, associez ce que vous voyez sur les photographies avec ce que disent les textes, essayez de reconnaître les mots transparents et de deviner le sens de certains mots d’après le contexte (p.38).

Asimismo, se insta a analizar los elementos paratextuales, pues estos elementos contribuyen a una comprensión global del documento en cuestión: “Dans un document, observez tout. Dans le schéma de cette page faites attention à la hiérarchie : quel est le titre, quel concept dépend de tel autre, quels sont les exemples. Lisez bien aussi la légende, c’est-à-dire le texte sous le schéma” (p.96). *Français préparation aux épreuves nationales 9ème* se enfoca únicamente en la competencia de comprensión escrita. Aunque se presentan algunos diálogos, se tratan como documentos escritos. Esta afirmación se basa en la instrucción que acompaña cada uno de los diálogos: “Lisez le dialogue suivant” ‘lea el

siguiente diálogo’(p. 6). Al final del manual, en la sección llamada *Examen final*, se explica en qué consiste la prueba nacional de francés del MEP y se plantea un examen compuesto por 18 textos y ejercicios de comprensión de selección única. Cabe destacar que en este manual hay más documentos abocados al estudio de elementos interculturales a través de la lectura que en los demás de Santillana (2008). Hay numerosos textos sobre Costa Rica (p. 30, p. 80, p.92, p. 104, etc.), sobre Francia (p. 16, p. 24, p. 26, p. 90, etc.) y sobre los países francófonos (p. 32, p.86).

Finalmente, cabe destacar que la propuesta de Santillana es la más compleja de esta generación tomando en cuenta el nivel lingüístico que se exige a los estudiantes que trabajen con esta serie de manuales. El grado de complejidad de los documentos propuestos desde un punto de vista lingüístico, la extensión y las explicaciones que se brindan a los estudiantes, así como la mayoría de ejercicios propuestos, no es acorde con el nivel esperado de los estudiantes.

3.4.2.1.4 *Plus facile 1, 2 y 3 (Núñez y Vargas, 2009)*

El método *Plus facile* tiene como objetivo “hacer más fácil, práctico y agradable el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera” (Núñez y Vargas, 2009: p. 3), según lo explicitan las autoras. Las tres obras están organizadas en unidades, y cada una de ellas presenta lo siguiente: *Savoir- faire communicatif* ‘saber hacer comunicativo’, *savoirs linguistiques* ‘saberes lingüísticos’, *savoir socioculturel* ‘saber sociocultural’ y *phonétique* ‘fonética’. Sin lugar a dudas, esta propuesta es una innovación, pues según lo presentado en páginas anteriores en los manuales analizados, las unidades se organizan a partir de un tema o contenido general, no detallados de esta manera.

Esta serie de manuales se caracteriza por presentar una gama muy variada de ejercicios y actividades orales y escritos. En las tres obras se cuenta con un disco de audio en el cual se encuentran documentos orales con listas de vocabularios, diálogos, oraciones, lecturas en voz alta de varios textos, etc. Todos los documentos son didácticos y grabados

por nativos. Este es el primer método de enseñanza del francés costarricense que cuenta con un disco.

Además, en la portada de los tres manuales se incluye por primera vez en la historia de los manuales de francés hechos en Costa Rica la nomenclatura A1, que corresponde al nivel de principiante del MCERL, razón por la cual se espera que el libro de texto sea accional. Hoy en día, cualquier manual que desee ser asociado a las últimas corrientes metodológicas y que quiera gozar de renombre se ve casi en la obligación de incluir estos niveles para responder a un mercado floreciente de la certificación. En los tres manuales hay una nota que reza lo siguiente: “Agradecemos la lectura minuciosa de la segunda edición de: Mme. Christine Dupuich, Encargada de Misión Pedagógica del Centro Cultural y de Cooperación para América Central de la Embajada de Francia en Costa Rica, quien realizó la revisión lingüística y pedagógica” (p.2, 2009). Esta nota es, en cierta medida, un aval institucional hacia la propuesta de Núñez y Vargas, dado el puesto que ocupaba en ese entonces la señora Dupuich.

La primera edición de *Plus facile 1* (2009), elaborado para estudiantes de francés de séptimo año, se publicó por primera vez en el 2007. Sin embargo, aquí se analizará la edición del 2009, pues es la que se encuentra disponible en el mercado. En la presentación del manual, las autoras indican lo siguiente: “Les ofrecemos una serie de textos, diálogos, notas, ejercicios e imágenes que se integran para conformar un material de acuerdo con los contenidos del programa oficial de francés para el séptimo año” (Núñez y Vargas, 2009: p.3). *Plus facile 1* se compone de nueve unidades, en las cuales se abordan las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, leer, hablar, escribir), pero se privilegia la lectura y los ejercicios de comprensión escrita.

La manera de abordar los aspectos culturales en este manual es original, pues no se centra solamente en la cultura meta, sino que también se proponen lecturas y otros documentos para conocer mejor la cultura costarricense con el objetivo de estudiar temas que se pueden abordar en Estudios Sociales, por ejemplo. En la Unidad 1, se presenta la sección de Efemérides, en la que se estudian aspectos generales de Guanacaste, la Batalla

de Santa Rosa y la biografía de Maria Leal de Noguera, además de la vida de Marie Curie y de Gustave Eiffel. Desde este punto de vista, *Plus facile 1* ofrece una visión orientada más a lo intercultural que a lo cultural, pues permite que los estudiantes, además de leer en francés, amplíen sus conocimientos sobre su propia cultura. En cuanto al tipo de documentos propuestos, hay diálogos, textos e imágenes. En el caso de los diálogos y de los textos, se trata de documentos didácticos. Otro aspecto por recalcar es el hecho de que las autoras decidieron agregar sitios Internet relativos al tema por estudiar para que los alumnos amplíen sus conocimientos si así lo desean.

Los contenidos de cada unidad se organizan tomando en cuenta los *savoir-faire* ‘saber hacer’ comunicativos, lingüísticos, socioculturales y además se incluye una lista de sonidos que se estudiarán a lo largo de la misma. No se especifica a qué se debe la elección de los sonidos ni la progresión que se debe seguir. En cuanto a la gramática, prevalece el enfoque deductivo, en el que se presenta un ejemplo de alguna regla y posteriormente ejercicios de aplicación. Se presentan tablas con las reglas gramaticales o del tema en cuestión. Sin embargo, hay algunos temas que se abordan de manera inductiva, en la que se le solicita al estudiante que observe un corpus y proponga la regla, por ejemplo, en un ejercicio sobre cómo hacer preguntas se le solicita lo siguiente al estudiante: “observez le dialogue et les questions qui sont en gras. D’après ce qu’on demande, remplissez le tableau ci-contre” (p.33). Esta instrucción solicita la reflexión del estudiante para comprender la regla. El léxico es presentado en varias ocasiones en contexto, por medio de algún documento escrito. También las autoras proponen listas cortas de palabras.

En la primera página de *Plus facile 2* (2009), las autoras agradecen la lectura minuciosa del manual a un grupo de profesores compuesto por docentes universitarios de amplia experiencia en el campo de la enseñanza del francés en Costa Rica. En la presentación de este manual, las autoras inician con lo siguiente: “Plus facile 1 nos acompañó en el aprendizaje del francés durante el séptimo año y ustedes pudieron comprobar que es realmente más fácil aprender cuando lo que aprendemos se acerca a nosotros” (Núñez y Vargas, 2009: p.3). En este libro de texto en particular, deciden presentar las líneas metodológicas del manual. En primer lugar, señalan que se busca

integrar a los estudiantes inmigrantes e invita a valorizar la cultura nacional. Asimismo, parte de los *savoir-faire* comunicativos en los que intervendrán los saberes lingüísticos y culturales, siempre acordes a lo establecido en el programa oficial del MEP.

Para las autoras, este libro de texto es el segundo paso para alcanzar el nivel A1 del MCERL. Mencionan también que una de las mayores fuentes de inspiración para su *Plus facile 2* fue la teoría de las inteligencias múltiples, de las cuales se busca favorecer, en primer lugar, la kinésica, dado que se trabaja con adolescentes y un enfoque de este tipo podría traer muchos beneficios para este público en particular. En segundo lugar, indican que se enfatizará en la inteligencia lógico matemática, debido a los problemas que esta asignatura representa en el sistema educativo costarricense.

En *Plus facile 1*, en *Plus facile 2* hay nueve unidades, en las cuales se toman también en cuenta temas de la cultura costarricense, sobre todo en los documentos de comprensión escrita. Los documentos son didácticos y los temas estudiados son los dictados por el programa oficial del MEP. En *Plus facile 2*, se incluyen, además de aspectos culturales de Francia y de sus regiones, textos en los que se abordan países francófonos, como es el caso de Bélgica.

En cuanto al léxico, se presentan listas de vocabulario y se proponen distintos documentos con léxico contextualizado. El enfoque por medio del cual se aborda la gramática es deductivo y explícito, pues hay tablas con las reglas gramaticales o documentos varios que incluyen la regla por estudiar y posteriormente se proponen ejercicios de aplicación, sin pasar por una etapa de reflexión sobre cómo funciona la lengua.

Plus facile 3 (2009) es mucho más innovador que los anteriores por dos razones: las autoras anuncian que este manual es un homenaje a Quebec, provincia canadiense, y abundan los documentos auténticos, sobre todo para la comprensión escrita. Al igual que los anteriores, se presentan nueve unidades. En lo relativo a la fonética, cabe recalcar que, a diferencia de *Plus facile 1* y *Plus facile 2*, donde se estudia la articulación de sonidos

separadamente y se realizan ejercicios con pares mínimos y de identificación de sonidos, en *Plus facile 3* se estudia la entonación afirmativa, negativa, exclamativa, injuntiva, interrogativa y durante la lectura. Otro aspecto que merece ser mencionado es el de la fonética, pues *Plus facile* es innovador en este sentido. En los dos primeros libros de texto se abordan los sonidos del francés, pero en ningún momento se explicita a qué obedece el reagrupamiento de sonidos. Por ejemplo, en el caso de *Plus facile 1* (2009), en la Unidad 0 se estudian los sonidos [e], [ə], [y] y [i] y en la Unidad 1 se estudian [ə], [y], [wa], [e], [ɛ] y [ʃ]. En el caso de *Plus facile 3* (2009), solamente se estudia la entonación. En cuanto a la gramática y al léxico, en este manual se sigue el mismo patrón de los otros dos: el enfoque deductivo predomina en el tratamiento de la gramática; el léxico es presentado en contexto y en tablas en las que hay listas de las palabras nuevas. Tomando en cuenta los tres libros de texto, se encuentra una progresión en espiral tanto en gramática como en léxico y en la fonética; hay varias temáticas que se retoman y se amplían. Además, los documentos (didácticos y auténticos), los ejercicios y las actividades propuestas son muy variados.

Desde el punto de vista metodológico, *Plus facile* presenta características claras del enfoque comunicativo con un énfasis en lo intercultural. Se trabajan las cuatro habilidades comunicativas y hay una clara preferencia por los documentos escritos. A pesar de tratarse a todas luces de un manual con tintes comunicativos, no se puede dejar de lado que este manual es el primero en presentar en su portada el nivel correspondiente al MCERL. Sin embargo, desde un punto de vista teórico, aparte de los proyectos propuestos, no hay tareas, o un esfuerzo por contextualizar de una manera realista las actividades.

En cuanto al hecho de proponer proyectos, Puren (2012) señala que proponerlos en un manual es incompatible con la perspectiva accional, pues los estudiantes deberían disponer de una autonomía máxima al concebir ellos mismos la acción, es decir, el proyecto. Según este autor, un manual y un proyecto podrían ser compatibles solamente en dos casos: en el primero, el libro de texto se debería dejar de lado mientras se realiza el proyecto; en el segundo caso, las actividades relativas al proyecto se harían paralelamente al trabajo con el manual. Esto quiere decir que, aunque se propongan proyectos no necesariamente obedecen a una línea metodológica accional, dado que el cómo se plantean

los proyectos (desde el estudiante y no desde el docente) constituye precisamente la esencia de la acción.

Finalmente, otro mérito de *Plus facile* es la manera en que se integra la cultura costarricense a través de actividades y documentos varios. Hay una clara adaptación del libro de texto al contexto de uso y lo intercultural es de suma importancia. Asimismo, cada manual viene acompañado de un disco cuyas pistas fueron grabadas por hablantes nativos.

3.4.2.1.5 Succès 7, 8 y 9 (Hernández et al., 2013)

Los manuales de Hernández *et al.* (2013) presentan características muy similares. Ninguno de ellos cuenta una introducción o prólogo en el que se den indicaciones al docente acerca de cómo usar los libros de texto o qué metodología se busca transmitir. Partiendo de su análisis general, se puede afirmar que no hay un solo enfoque presente sino una mezcla de tendencias tradicionales con algunos tintes comunicativos, sobre todo a partir del libro de texto de octavo año.

El manual para séptimo año cuenta con 140 páginas y presenta un total de 10 secciones⁶⁸ divididas en distintas temáticas organizadas desde un punto de vista léxico en su mayoría; sin embargo, se presentan también temáticas gramaticales. A continuación se presenta un ejemplo de unidad:

4. La présentation des personnes

Les verbes “avoir”, “être”, “habiter”, “s’appeler”.....	36
Les pronoms personnels	37
Les verbes	38
Questions personnelles	39
Les nombres de 0 à 30	42
Les nationalités	43
Les professions	46
Les présentatifs	51
Bilan	52
Devoir	53

(Hernández et al. *Succès 7 année*, 2013: p.1)

⁶⁸ Denominamos la división propuesta como “secciones” debido a que no se explicita si se trata de secuencias, módulos o unidades.

Como se puede apreciar en este ejemplo, además de contenidos léxicos y gramaticales, se incluye un *Bilan* ‘resumen’ y una subsección llamada *Devoir* ‘tarea’. Una de las particularidades de este libro de texto es la primera sección, *la France* ‘Francia’. En esta, se presenta una serie de aspectos culturales y lingüísticos de Francia y de la lengua francesa que no aparecen en ningún otro de los manuales analizados. Por ejemplo, en la página dedicada a los íconos de Francia, los autores apuntan lo siguiente:

Au moment de parler de la France, la plupart des gens pense aux éléments de la culture. Par exemple : l’amour, la mode, les parfums, le parc fleuri, les cafés en plein air, la cuisine la plus fameuse du monde, le vin, les musées fabuleux, les oeuvres d’art, les beaux paysages, les majestueux châteaux et les palais, les monuments majestueux comme la Tour Eiffel, l’Arc du triomphe et l’Arche de la Défense, les oeuvres architectoniques, historiques et modernes (Hernández *et al.* 2013: p.3).

Vemos cómo en este manual se sigue reproduciendo la idea de que Francia es una nación cuyo principal aporte al mundo es su cultura y que goza además de renombre internacional. Resulta interesante la elección de los adjetivos escogidos por los autores al referirse a distintos aspectos de la cultura francesa como *majestueux* ‘majestuoso’, *fabuleux* ‘fabuloso’, *fameuse* ‘famosa’.

Las siguientes secciones se enfocan en el aprendizaje de la lengua, la cual se ve reducida al estudio de contenidos gramaticales y léxicos desde una perspectiva tradicional: se presentan reglas y listas de vocabulario. Cada vez que se introduce un contenido gramatical o léxico, se procede a definir el tema por estudiar haciendo uso de metalenguaje y de definiciones tradicionales. Por ejemplo, en cuanto al léxico, cuando se estudia el relativo a las despedidas, los autores indican lo siguiente : “Prendre congé : Cette expression utilisée pour dire au revoir aux amis ; elle est aussi employée pour souhaiter bonne nuit, bon voyage et bonne chance entre autres situations” (Hernández *et al.*, 2013: p.13). En realidad, *prendre congé* significa “despedirse”, por lo cual la explicación no es necesaria, más aún dada la complejidad de la explicación en sí y tomando en cuenta que quienes van a leer esta definición son estudiantes de séptimo año que son principiantes. Un ejemplo de las explicaciones expuestas sobre contenidos gramaticales es el siguiente : “Les présentatifs : Les présentatifs sont des phrases courtes qui aident à présenter ou à montrer quelque chose.” (Hernández *et al.*, 2013: p.51). En ambos ejemplos cabe destacar que el

uso de metalenguaje, lejos de contribuir con la comprensión del tema nuevo por parte de los estudiantes, puede convertirse en una barrera.

En relación con las actividades y ejercicios presentados, los autores plantean una gama bastante variada. Sin embargo, están claramente orientados a las destrezas escritas: cuando se aborda el léxico se presenta un documento escrito de partida y posteriormente se presenta el vocabulario por estudiar y ejercicios; en el caso de la gramática se plantea la explicación del tema, se explicita la regla por comprender y ejercicios. En cuanto a los textos presentados como punto de partida, se trata de documentos pedagógicos de apoyo; no siempre constituyen verdaderos corpus en los cuales se ejemplifica un tema de léxico o un contenido gramatical. Tal y como sucede con la primera sección mencionada en párrafos anteriores, los autores presentan explicaciones, consejos, o su punto de vista personal frente al tema por tratar. Un ejemplo de ello es el siguiente documento:

La famille

La famille est l'unité première de la société. Elle est établie à partir de rapports d'origine biologique sur le mariage reconnu socialement. Mais, il y a d'autres types de relations familiales, par exemples les parents adoptifs, la famille monoparentale (une seule personne en charge des enfants).

Membres de la famille traditionnelle:

- Unité fondamentale: les parents (le père ou la mère) et les enfants (le fils et la fille, ceux-ci ont une relation de frère et de soeur).
- Unité élargie: Les grands-parents (le grand-père et la grand-mère), les petits-enfants (le petit-fils et la petite-fille), les parents, les enfants, les oncles (l'oncle et la tante), les cousins (le cousin et la cousine), les neveux (le neveu et la nièce) (Hernández *et al.* 2013: p. 68).

Esta propuesta se puede asociar a las metodologías tradicionales. Además, se espera que el estudiante trabaje de manera individual en todo momento, por lo cual la dimensión comunicativa basada en la interacción se deja de lado.

En el caso del manual para octavo año, hay diez secciones organizadas según las temáticas presentes en el programa oficial del MEP, tal y como ocurre con el de séptimo año. Su particularidad reside en la primera sección llamada *La communication en classe* 'la interacción en clase', en la cual se abordan las instrucciones para una interacción eficaz. Es precisamente a partir de este manual que los autores deciden introducir la lengua oral. Por

ejemplo, en la página 3 se sensibiliza a los estudiantes hacia las variantes formales e informales presentes en el uso de los pronombres de tratamiento en francés: “Si on parle avec quelqu’un plus âgé ou quelqu’un qu’on ne connaît pas, on utilise les salutations formelles. Mais, si on parle avec la famille, les copains, les camarades ou simplement les amis, on utilise les salutations informelles” (Hernández *et al.*, 2013 : p. 3). En cuanto a las despedidas, los autores apuntan lo siguiente: “Par politesse, il faut dire “au revoir” quand on quitte quelqu’un. Si on ne voit plus cette personne, alors on lui dira “adieu”. (Hernández *et al.* 2013: p. 3). A pesar de que se trate de sobregeneralizaciones en cuanto al uso de saludos y despedidas, cabe destacar que se menciona que existen grados de formalidad e informalidad, elementos que se abordarán más ampliamente en el capítulo 3.

Los autores brindan también consejos para la realización de diálogos: “Pour créer un dialogue, il faut employer les salutations, des questions personnelles et prendre congé. Les dialogues peuvent être formels ou informels, selon la situation de communication” (Hernández *et al.* 2013 : p. 5). Estos consejos dan pistas a los estudiantes acerca de los grados de formalidad, de cómo iniciar y finalizar una conversación. Sin embargo, se insiste en que los estudiantes escriban el diálogo, lo cual desvirtúa el trabajo de la lengua oral, pues el ejercicio será la lectura de un texto escrito, no una producción oral.

En lo referente a la comprensión oral, tal y como se mencionó al inicio, no se cuenta con audios. Sin embargo, en algunos casos se solicita al docente leerlo para sus estudiantes: “Écoutez votre professeur en lisant les petits textes des maladies” (Hernández *et al.* 2013: p. 41), lo que permite afirmar que el docente es el modelo lingüístico de la clase.

En el manual de octavo año se toma en cuenta la experiencia personal del estudiante y el contexto costarricense. Por ejemplo, en uno de los textos destinados a la comprensión escrita se menciona lo siguiente: “Louis va manger à la cantine du lycée d’Aserrí. Il dit: Je voudrais un peu de riz et des haricots, beaucoup de viande de porc et un verre de jus de fruits! Comme dessert, je voudrais une grosse tranche de gâteau au chocolat. Merci madame la cuisinière” (Hernández *et al.* 2013: p. 32). Vemos la presencia de elementos costarricenses como en el caso de la comida en la que el estudiante pide *haricots* ‘frijoles’,

riz ‘arroz’ así como el contexto en el que sucede la situación, Aserri. Tal y como sucede con el manual de séptimo año, hay una gran variedad de ejercicios, pero siempre orientados a la lengua escrita y a dos micro-destrezas lingüísticas, en las que destacan la gramática y el léxico; se deja por ende la fonética de lado. Otra particularidad del manual de octavo año es precisamente que existe una sección llamada *La lecture et la compréhension des faits divers* ‘la lectura y la comprensión de sucesos’ en la cual se presentan cuatro documentos auténticos escritos provenientes de distintas fuentes de Internet y de ejercicios.

En el manual para noveno año, el más extenso de los tres (111 páginas), se proponen siete unidades. Al final de cada una de ellas se presenta un *Bilan* ‘resumen’ y una sección denominada *Devoir* ‘tarea’. El título de la gran mayoría de las unidades denota una clara preferencia por un enfoque léxico y no gramatical, lo que difiere de los otros dos manuales analizados tal y como se puede apreciar: *Les consignes de la classe* ‘las instrucciones de la clase’, *les professions et le futur* ‘las profesiones y el futuro’, *les moyens de transport* ‘los medios de transporte’, *l’interrogation et le passé composé* ‘la interrogación y el pasado compuesto’, *l’environnement* ‘el medio ambiente’, *l’expression du goût et de la préférence* ‘la expresión del gusto y de la preferencia’ y *les achats* ‘las compras’.

Como en los dos otros manuales, los corpus a partir de los cuales se abordan los temas léxicos y gramaticales fueron concebidos por los autores. Este corpus está compuesto por ejemplos (oraciones) de las reglas o tema por estudiar. Abundan los cuadros con reglas gramaticales, las listas de vocabulario y también se dan definiciones de cada tema gramatical, por ejemplo:

L’interjection.

Ce sont des mots qui expriment une sensation, une émotion, une surprise et un étonnement. Elles sont toujours suivies d’un point d’exclamation. Voici quelques exemples d’interjections : Ah!, Oh! Hélas! Hein! (p. 81)

Les prépositions

La préposition est un élément qui facilite le rapport entre les mots eux-mêmes. La préposition n’a pas de sens complet en elle-même. Elle a besoin d’un mot qui complète sa signification (p. 81).

En párrafos anteriores ya se ha discutido que el metalenguaje y las definiciones de este tipo (a veces simplistas, otras veces basadas en sobregeneralizaciones u opiniones) no presentan ventajas reales para el proceso de enseñanza aprendizaje del francés; por el contrario, puede ser algo muy complejo que más bien bloquee al estudiante. Además de los ejercicios tradicionales de lengua y de comprensión de texto, en *Succès français 9ème année* se proponen algunas actividades lúdicas en la sección *Devoir* ‘tarea’.

En el manual no hay contenidos relativos a la fonética ni se cuenta con audios para ejercicios de comprensión oral. En cuanto a los documentos, la mayoría son didácticos; sin embargo, hay algunos semi-auténticos. En la página 36, por ejemplo, se indica que el documento fue adaptado. Hay algunos documentos auténticos escritos provenientes de Internet (páginas 54, 60, 61, 62, 63, 64, 65) y su función es la de entrenar a los estudiantes para la comprensión de texto.

Los tres manuales presentan similitudes claras desde varios puntos de vista. Por una parte, en cuanto a los documentos, hay pocos documentos auténticos; todos son escritos y el aprendizaje de la lengua se da únicamente a través del estudio del léxico y de la gramática. En relación con las habilidades comunicativas, la única que se desarrolla en los manuales es la comprensión de textos. Por otra parte, en referencia a la metodología en los manuales hay características evidentes de las corrientes tradicionales: la lengua es sinónimo del estudio de la gramática y del léxico. Aunque no hay ejercicios de traducción, la manera en como se presentan los contenidos lingüísticos es tradicional, las actividades se proponen para ser resueltas de manera individual, no se ofrecen contextos para estudiar la lengua o fenómenos de la lengua

3.4.2.1.6 *On y va en français 7, 8 y 9 (2013)*⁶⁹

On y va es una serie de tres manuales elaborados por distintos autores costarricenses, quienes son también docentes de francés. Si bien es cierto que el manual

⁶⁹ Salas, L. (2013) *On y va en français 7*; Montero, A. y Ramírez, K. (2013). *On y va en français 8*; Martínez, N. (2013). *On y va en français 9*.

escolar es un producto que da pistas para comprender un momento histórico, no podemos dejar de lado su dimensión individual, al ser concebido por un solo autor; en este caso en particular, cada libro de texto fue escrito por uno o dos autores diferentes.

En cuanto a las similitudes encontradas en estos tres libros de texto, en primer lugar se notó un paralelismo entre lo estipulado por el programa oficial del MEP y la propuesta de los autores de *On y va en français*. En relación con la estructura de los libros de texto, se plantea una división por unidades en las que aparecen contenidos de léxico y gramática, así como una sección llamada intercultural. No hay audios y se presentan pocos documentos auténticos.

En el prólogo de *On y va en français 7* (Salas, 2013), se indica que dicho libro de texto tiene como principal objetivo motivar a estudiar francés. Además, la autora expone las razones por las cuales se debe aprender esta lengua : “La langue française est répandue sur environs cinq continents ce qui implique qu’environs⁷⁰ 200 millions de personnes l’utilisent... par conséquent, elle est devenue une des langues étrangères la plus étudiée, après l’anglais bien sur” (p.2). Llama la atención que la autora reconozca el estatus del que goza el inglés en comparación con otras lenguas extranjeras como el francés en el contexto económico mundial. Otro argumento que, según la autora, justifica el aprendizaje del francés es de índole laboral: “Le français est un de six langages officiels de l’ONU et fait aussi partie des langues sollicitées pour trouver un travail” (p.2). A esta idea, agrega que el francés, “Célèbre dans le monde entier, c’est, actuellement, l’instrument de base pour exercer une grande quantité de professions partout dans le monde” (p.2). La autora sostiene además que “Le français c’est l’une des plus belles langues pour sa musicalité, sa résonance et son style qui nous a permis de comprendre une grande partie de l’histoire et des évènements qui ont marqué l’humanité ” (p.2), idea que reitera las anteriores: se debe aprender el francés para comprender eventos históricos y la evolución de la humanidad. Tal y como se puede apreciar, en distintas secciones del prólogo se caracteriza y justifica la relevancia de aprender el francés de manera muy subjetiva y particularmente estereotipada.

⁷⁰ La ortografía correcta es “qu’ environ”.

El libro de texto *On y va en français 7* está compuesto por seis unidades. Cada una busca cumplir con uno o varios objetivos culturales como los siguientes: *Identifier quelques généralités de la France et des pays Francophones* ‘identificar algunas generalidades de Francia y de los países francófonos’, comunicativos como *comprendre les consignes de la classe* ‘comprender las consignas de la clase’ e incluso actos de habla como *Exprimer ses goûts* ‘Expresar sus gustos’.

Cada unidad se subdivide en cuatro *Dossiers* ‘secciones’, excepto la unidad 4, en la que se estudian 5, y en la unidad 6, en la que se estudian siete temas. También, hay que aclarar que se afirma que se estudia fonética, pero no aparece en la tabla de contenidos. Así, en cada unidad se estudian contenidos lingüísticos, en los cuales se mezclan contenidos léxicos y gramaticales con actos de habla. Además, es importante mencionar que hay una tendencia por privilegiar el componente léxico. Seguidamente, se abordan temas relacionados a la gramática y finalmente se mencionan los contenidos interculturales.

Pese al hecho de que la autora anuncia que el manual presenta tendencias comunicativas, no se presentan actividades cuyo fin sea la comunicación en lengua extranjera. Este manual carece de actividades equilibradas desde el punto de vista de las habilidades (leer, escuchar, hablar, escribir) y, por lo tanto, la competencia comunicativa no podría desarrollarse. Asimismo, se dejan de lado los actos de habla, así como la dimensión sociolingüística propia del enfoque comunicativo.

En el caso del manual para octavo año, *On y va en français 8* (Montero y Ramírez, 2013), el prólogo es el mismo del libro para séptimo año. En cuanto a los audios, ninguno de los tres manuales contiene disco compacto, sin embargo, se presentan algunos enlaces para que las y los estudiantes escuchen canciones u otros documentos en línea. Tal es el caso de *On y va en français 8*, en el que se propone escuchar la canción “Dis-moi que l’amour” de Marc Lavoine en el sitio Internet Youtube (2013: p. 41). En cuanto al tipo de material presentado, es bastante más variado que el de séptimo año, así como el tipo de ejercicios; además, en este manual se incluyen documentos auténticos escritos, como la receta de crepas con banano (p.118), y orales, como las canciones (p. 6, p. 119 y p.126).

Los diálogos se usan como documento para la comprensión escrita, no para la comprensión oral. El enfoque con que se estudia la gramática es deductivo; sin embargo, los contenidos no son presentados de manera tradicional: Por ejemplo, cuando se estudian los adjetivos posesivos, en lugar de listar los adjetivos que corresponden a cada pronombre personal, los autores decidieron solamente abordar en el libro de texto de octavo año la 1°, 2° y 3° personas del singular. El resto de los adjetivos posesivos se estudiarán más tarde, lo cual sugiere un abordaje de la gramática en espiral, es decir, progresiva. Otro ejemplo de esta tendencia se presenta en el momento de estudiar el imperativo: se inicia con los verbos regulares y más tarde se estudian los verbos irregulares.

En comparación con el manual de séptimo año, en el de octavo se plantea una mayor variedad de documentos escritos: afiches, diálogos, textos informativos e incluso explicativos. Además, en el manual de octavo año, se propone un proyecto (p.111) en el cual los estudiantes deben elaborar un brochure sobre un lugar turístico de Costa Rica. En el caso del manual para noveno año (Martínez, 2013), no se presenta prólogo o introducción. Se articula en siete unidades y se plantea, así como sucede en el manual de octavo año, acceder a distintos sitios en Internet para estudiar algunos documentos auténticos como canciones de artistas francófonos como Céline Dion y Stromae (p. 7, p.27) y textos escritos. (p. 43, p. 57, p.70, p.86).

Como en otros manuales de esta generación, la mayoría de las actividades están orientadas al desarrollo de la destreza de comprensión escrita. Sin embargo, se proponen también algunos ejercicios orales como monólogos (p.10) e incluso exposiciones, así como actividades de expresión escrita (p.27).

Durante la búsqueda de libros de texto para conformar la bibliografía, nos topamos con la serie de métodos Français: un enfoque práctico (Hernández *et al.*, 2014). Esta serie de métodos se dirige a estudiantes de III ciclo. Sin embargo, éstos no se analizarán en este estudio dado que son una nueva edición del manual *Succès 7, 8 y 9*; los cambios fueron más de forma que de fondo y el planteamiento es el mismo en ambas series.

3.4.2.1.7 *Agir en classe de français 7, 8, 9 Méthode de Français (Porrás y Gamboa, 2013)*

La serie de manuales *Agir en classe de français* se dirigen a estudiantes de 7, 8 y 9 años. En el prólogo del libro de texto *Agir en classe de français 7 A1.1, Méthode de Français (2013)*, se señala que se trata de un manual organizado a partir de los tres componentes de la perspectiva accional: pragmático, lingüístico y sociocultural. Se busca ante todo la adquisición de habilidades comunicativas y lingüísticas escritas y orales presentes en el plan de estudios del MEP, así como en el MCERL; asimismo, se indica que este manual fue concebido con el fin de que los estudiantes alcancen un nivel lingüístico correspondiente al A1.1 del MECRL, lo que corresponde a un nivel de principiante. Además, los autores indican que en esta serie de libros de texto se trabaja bajo una visión socioconstructivista. Esta visión metodológica es común para los tres manuales. En octavo año se propone que los estudiantes alcancen un nivel A1 y, al finalizar noveno, un nivel de A2.

En el manual para séptimo año, se presentan tres módulos, los cuales se subdividen en unidades y estas, a su vez, se separan en sesiones. En la tabla de contenidos, se presentan objetivos de comunicación, una sección de saberes lingüísticos, en los cuales se aborda la gramática, el léxico y la fonética. Posteriormente, hay una serie de tareas propuestas para cada sesión y hay también una columna de contenidos dedicados a lo intercultural. Al final de cada módulo, se presenta una sección denominada *Devoir* ‘tarea’ y una sección llamada *Bilan* ‘resumen’, cuyo objetivo es que el estudiante se autoevalúe, lo que es coherente con una perspectiva metodológica basada en la acción. Pese a este elemento, en el manual no se mencionan más las *tâches* ‘tareas’, pilar de la metodología accional. Recordemos que es precisamente a través de las tareas que se pueden abordar los tres componentes de la lengua.

Agir en classe de français 8 (2013) presenta la misma organización que el de séptimo. Se divide en tres módulos, los cuales, a su vez, se subdividen en dos unidades cada uno; cada unidad se subdivide en dos secuencias didácticas. Finalmente, *Agir en classe de français 9^o (2013)* presenta características muy similares al de octavo en cuanto a

la manera de abordar el léxico, la gramática, la fonética, las competencias comunicativas, la lengua y la cultura. Sin embargo, presenta solamente tres módulos y es el que tiene mayor cantidad de contenidos. Asimismo, los documentos para la comprensión escrita son mucho más extensos y complejos.

En las tres propuestas se aborda lo lingüístico de la misma manera: se presentan contenidos gramaticales de léxico o fonética mediante ejercicios. La metodología que prevalece para abordar dichos contenidos es deductiva, pues se parte de tablas en las cuales se explicita la regla por estudiar o el léxico. No se solicita la reflexión del estudiante para proponer la regla o descubrir el funcionamiento de la lengua. La fonética está integrada a cada sesión, se aborda mediante ejercicios de escucha de discriminación auditiva en su mayoría. No se solicita al estudiante que repita o produzca los sonidos en cuestión. En cada manual se presenta una serie de sonidos por estudiar, más no se explica el porqué de esta propuesta.

En cuanto a los documentos, son bastante variados y atractivos para los adolescentes; sin embargo, se trata de documentos didácticos. En el manual de 7° casi no se presentan documentos de partida (p. 48, p. 58, p. 60, p. 67) en comparación con los manuales de 8° y 9°, en los que hay documentos más extensos y variados. Aunque en estos libros de texto hay una clara intención por innovar, la mayoría de los ejercicios y actividades están orientados hacia una metodología más bien comunicativa. A pesar de incluir tareas, no se explicita en las actividades el rol del estudiante como actor social. Las actividades propuestas no van más allá de un enfoque centrado en la comunicación y más aún en lo lingüístico: “Écrivez votre présentation personnelle” (p.33), “Quelle est la date d’aujourd’hui?” (p. 35). En estos dos ejemplos observamos que lo lingüístico prevalece por sobre lo comunicativo. Hay otras actividades, más similares a las tareas como “Complétez votre fiche d’inscription au club sportif de Besançon” (p.47); sin embargo, son mucho menos numerosas.

En los tres manuales, otro aspecto positivo es que las modalidades de trabajo son variadas (individual, colectivo, en parejas, en grupos); se busca la participación activa del

estudiante y se pretende que éste se relacione con sus compañeros con el objetivo de interactuar en francés. En cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, se trabaja tanto la comprensión como la producción oral y escrita a través de distintos documentos.

En lo relativo a los ejercicios propuestos, hay una gran variedad y abarcan las cuatro competencias en los manuales de 8° y 9°, sobre todo. El tipo de documento y de ejercicios propuestos evidencian una clara progresión de un nivel a otro. En lo relativo a la producción oral, se sugiere que los estudiantes escriban los diálogos, razón por la cual no hay un verdadero trabajo sobre la interacción ni la espontaneidad, características de la lengua oral. Se trata más bien de un ejercicio de escritura que posteriormente se lee en voz alta, o, en su defecto, se memoriza.

Otra innovación de esta propuesta es la manera de abordar la cultura. A pesar de que en el manual de 7° el estudio de lo cultural e intercultural es básicamente aprender información, a veces implícita, en los manuales de 8° y 9° se propone que a través del estudio del francés se aprende sobre otras culturas, como es el caso de Brasil u Holanda, por citar dos ejemplos. En los tres manuales se propone además reflexionar, mediante ejercicios lingüísticos, sobre su propia cultura.

3.4.2.1.8 *Exercices de grammaire et lexique 7, 8 y 9 (2013)*⁷¹

Esta serie de cuadernos de ejercicio fue concebida para estudiantes de tercer ciclo. Según lo indican los autores en la introducción, estas obras se crearon para responder a una necesidad del contexto: “Sea cual sea la corriente metodológica seguida por los docentes y según nuestra experiencia, una de las grandes dificultades a las que debemos hacer frente día a día es a la falta de ejercicios adaptados al público costarricense y especialmente al público de instituciones de educación secundaria pública en general” (Arias y Chao, 2013:

⁷¹ Chao, K. y L. Castro (2013). *Exercices de grammaire et lexique 7*. San José: Dinatex.
 Arias, I. y A. Campos (2013). *Exercices de grammaire et lexique 8*. San José: Dinatex.
 Arias, I. y K. Chao (2013). *Exercices de grammaire et lexique 9*. San José: Dinatex.

p. 3). Se indica además que este material es complementario, ya que “no pretende de ninguna manera sustituir al manual de curso de francés” (Arias y Chao, 2013: p. 3). En consecuencia, se puede afirmar, en primer lugar, que estos cuadernos no son libros de texto, y que su objetivo es entrenar al estudiante en la apropiación de contenidos de léxico y gramática.

En las tres obras se plantea la misma organización: una primera parte de contenidos sobre léxico y una segunda parte con los contenidos de gramática. Esta estructura es común en las tres obras y se basa en la propuesta del programa de estudios vigente del MEP. Luego de hacer una presentación de cada contenido por medio de una tabla, de imágenes, de listas de expresiones, y de resúmenes, por citar algunos ejemplos, se propone una serie de ejercicios para cada tema que van de lo simple a lo complejo; dichos ejercicios son bastante variados y enfocados en la sistematización escrita.

Un detalle importante es que los autores advierten que “los docentes tienen completa libertad de elegir la progresión por seguir, así como para escoger qué ejercicios realizar según lo consideren pertinente” (Arias y Campos, 2013). Agregan, además, que en el índice de cada libro se sugiere qué contenido léxico puede estudiarse con qué contenido gramatical. Asimismo, es pertinente mencionar que esta serie de cuadernos de ejercicios está escrita enteramente en francés y, además, es único en su tipo en esta generación.

A pesar de que no se trate de manuales propiamente dichos y de no explicitar afinidades con alguna corriente metodológica en particular, hay una tendencia comunicativa que se deja entrever tanto en la presentación del léxico como de la gramática. En el caso de la gramática, se proponen en la mayoría de los contenidos oraciones y expresiones que pueden ser usadas en la producción oral o escrita. En lo que respecta a la gramática, aunque se trate de un enfoque centrado en la escritura, una buena parte de los ejercicios están contextualizados desde un punto de vista comunicativo: “Marc donne des conseils à son ami qui veut partir à l'étranger (Arias y Chao, 2013: p.79), “Vous habitez à Lyon et vous allez vous inscrire au club de sport de votre quartier. Vous devez compléter la fiche suivante avec vos coordonnées” (Arias y Campos, 2013: p.14).

En cuanto a las diferencias, en las tres obras se presentan distintas temáticas, según lo establecido en los programas oficiales del MEP:

Exercices de grammaire et de lexique 7	Exercices de grammaire et de lexique 8	Exercices de grammaire et de lexique 9
<p>Lexique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les salutations et la prise de congé 2. Les consignes de la classe 3. L'alphabet 4. La présentation personnelle 5. Les nombres et les chiffres 6. Les jours de la semaine et les mois de l'année 7. Les professions 8. La nationalité 9. La description physique 10. La description 11. La famille 12. Les goûts et les préférences 13. Les couleurs 14. L'heure 15. L'expression du refus et de l'acceptation <p>Grammaire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les présentatifs 2. Les verbes 3. Le pronom tonique et le pronom "on" 4. L'interrogation 5. Les articles indéfinis 6. Les articles définis 7. Les fonctions des articles 8. La formation du féminin 9. Le pluriel 10. Les adjectifs qualificatifs 11. Les adjectifs possessifs 12. La négation 13. Les prépositions de lieu 14. Les adverbes de temps 	<p>Lexique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les consignes de la classe 2. Les métiers 3. Les nationalités 4. Présenter quelqu'un 5. La date 6. L'heure 7. La nourriture 8. Les vêtements 9. Exprimer ses préférences 10. Les saisons et la météo 11. Les lieux de la ville 12. La technologie <p>Grammaire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les présentatifs 2. Les mots interrogatifs 3. Les prépositions et les pays 4. Les articles définis et indéfinis 5. Exprimer la quantité 6. Le présent 7. Les adjectifs démonstratifs 8. L'impératif 9. Les adjectifs possessifs 10. Le futur proche 11. Le passé composé 12. La comparaison 13. Le futur simple 14. Le complément d'objet indirect 	<p>Lexique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les salutations et la prise de congé 2. Les consignes de la classe 3. Les professions 4. La maison 5. Les lieux de la ville 6. Les moyens de transport 7. Les achats 8. L'expression de la préférence 9. L'expression de l'obligation et de l'interdiction 10. L'écologie et l'environnement 11. Le tourisme 12. L'emploi du temps et l'heure 13. L'expression de l'opinion 14. La technologie <p>Grammaire</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'impératif 2. Le futur proche 3. Le futur simple 4. Le conditionnel présent 5. Les hypothèses 6. Les comparatifs 7. La négation 8. Les verbes de préférence 9. Le passé composé 10. Les pronoms toniques 11. L'interrogation

Tabla 19 Tabla comparativa de los tres cuadernos de ejercicios
(Elaboración propia)

En la tabla anterior, se puede constatar que la gramática ocupa un lugar preponderante no sólo en estas tres obras, sino también en el programa del MEP. También, si se comparan los contenidos de los tres cuadernos de ejercicios, se nota también una tendencia a retomar temas, a proponer una progresión en espiral. Dicho esto, no está claro cuál es el hilo conductor o hasta qué punto se debe profundizar cada contenido ni en el programa de estudios ni en estas obras.

3.4.2.1.9 *Le français créatif oral et écrit 7, 8 y 9 (2014)*⁷²

Esta serie de libros de texto para estudiantes de III Ciclo fue elaborada por distintos autores, como lo es el caso de los manuales de la serie *On y va en français 7, 8 y 9 (2013)*. El nombre de esta serie de manuales evoca la intención de sus autores por abordar la lengua francesa tomando en cuenta tanto el nivel oral como escrito y explorando la creatividad del estudiantado. En el caso de esta serie en particular, cada una de las obras cuenta con un planteamiento metodológico distinto.

Le français créatif oral et écrit 7° (De García, 2014) está compuesto de ocho unidades y presenta una serie de anexos que consisten en tablas de conjugación, una canción, una serie de actividades manuales y juegos. No hay una organización interna a partir de objetivos, sino más bien a partir de situaciones temáticas y luego se presentan los contenidos léxicos o gramaticales. Por ejemplo, la unidad cinco lleva como título *À la découverte de mon corps* ‘Descubriendo mi cuerpo’ y los temas que la componen son *les parties du corps humain* ‘las partes del cuerpo humano’, *les proverbes* ‘los proverbios’ y *les couleurs* ‘los colores’.

Desde el punto de vista lingüístico, la gramática se aborda desde una perspectiva deductiva y explícita. Cada unidad está encabezada por un tema gramatical, seguido por su explicación y ejercicios en algunas ocasiones, luego se presenta algún tema de léxico y en

⁷² De García, K. (2014). *Le français créatif oral et écrit 7°*. San José, Editorial Siwö.
 Agüero, A. (2014). *Le français créatif oral et écrit 8°*. San José, Editorial Siwö.
 Rodríguez, D. (2014). *Le français créatif oral et écrit 9°*. San José, Editorial Siwö.

general hay ejercicios para aplicar el vocabulario que acaba de ser estudiado. En muchos casos, se le solicita al estudiante que consulte videos disponibles en youtube tanto para realizar ejercicios relativos a contenidos lingüísticos como para escuchar canciones y otros documentos. La fonética se relaciona con el alfabeto escrito en lugar de asociarse al alfabeto fonético o bien a la relación grafía-fonía tal y como ocurre en otros manuales.

En cuanto a las habilidades comunicativas, si bien es cierto que en el título del manual se anuncia que se trabajará tanto el francés oral como el escrito, la mayoría de ejercicios buscan desarrollar la micro-habilidad de la gramática y en segunda instancia el léxico. Hay algunos documentos auténticos (canciones), pero la mayoría son didácticos. Además, en cuanto a las canciones, se trata de clásicos de la canción francesa o bien de canciones para niños, como *Au clair de la lune* y *Vive le vent*, lo que no corresponde necesariamente a los intereses del público meta. Asimismo, hay muy pocas situaciones comunicativas o ejercicios para trabajar la expresión oral.

Por lo anterior, desarrollar una competencia comunicativa con *Le français créatif oral et écrit 7^o*, resulta difícil, pues las actividades no son progresivas (de lo simple a lo complejo) ni están organizadas de manera coherente para que se pueda desembocar en una producción oral o escrita. Partiendo de esta idea y aunada al enfoque gramatical que prevalece, se puede afirmar que este manual no es de corte comunicativo; se trata más bien de un libro de texto tradicional con algunos componentes comunicativos. Esta tendencia se ilustra en el siguiente ejemplo:

Les pronoms

Les pronoms personnels

La forme des pronoms personnels varie selon la ou les personnes qu'ils évoquent, la ou les choses auxquelles ils font référence ; elle change aussi selon la fonction qu'ils occupent dans la phrase : Cette personne peut être sujet du verbe (je, tu, il, elle, on, nous, vous ils, elles). Ils peuvent aussi être compléments : me, moi, te, toi, se, le, lui, la, nous, vous, leur, les, eux, en, y). Le plus souvent, ils désignent une personne en remplaçant un nom (De García, 2014: p.20).

El uso de metalenguaje y de dar explicaciones complejas acerca de la gramática se presenta también en la serie de manuales *Succès* (2008). Tal y como sucede con los demás libros de texto de esta generación, a pesar de proponer objetivos comunicativos y lingüísticos, en *Le français créatif oral et écrit 7* y en *Le français créatif oral et écrit 8* se

propone una progresión construida a partir del estudio de contenidos gramaticales y léxicos. En el manual de octavo hay un total de seis unidades y cada una de ellas está encabezada por un objetivo tanto comunicativo como lingüístico. En este caso en particular, se puede afirmar que no se presenta una articulación en cuanto a los objetivos. Observemos los de la unidad tres:

- Se situer dans le temps
- Parler des activités quotidiennes
- Demander de donner l'heure
- Parler du passé
- Parler de la météo
- Parler du futur (Agüero, 2014 : p.1)

Al leer esta propuesta, podemos imaginar que el componente oral será primordial por el uso del infinitivo *parler* 'hablar'. Sin embargo, la mayoría de los ejercicios son escritos y no preparan al estudiantado para alcanzar dichos objetivos. A pesar de tratarse de presentar estos objetivos, la progresión es tradicional, y, por ende, se centra únicamente en los contenidos gramaticales y léxicos solicitados en el programa oficial del MEP. La gramática se aborda de manera inductiva, algunas veces contextualizada, igualmente que el léxico. Hay secciones de los manuales en los que se aborda la fonética, pero solamente a través de la relación fonía-grafía, sin ejercicios de fonética articuladora o que impliquen un real aprendizaje de la pronunciación.

Todos los documentos presentados son didácticos, a excepción una canción (p.44). Dentro de la gama de documentos que se presentan, se incluyen textos que hacen referencia a aspectos culturales de Costa Rica, como la carreta y los boyeros (p. 10), así como ejercicios en los que se toma en cuenta la realidad del estudiante, mediante preguntas sobre sus vivencias y experiencias (p.41).

En cuanto a las habilidades comunicativas, no hay ejercicios de producción. En cuanto a la comprensión, a pesar de que aparezca el ícono de escuchar en varias páginas del manual, no cuenta con audios, por lo que se supone que el docente es el modelo lingüístico y, por lo tanto, es él quien debe repetir o leer los ejercicios de comprensión oral. Tal y

como sucede con los otros dos manuales, no se especifica en ninguna sección cuál es la corriente metodológica dominante en este libro de texto. Este manual está organizado en ocho unidades en cuyos títulos se mezclan objetivos comunicativos, actos de habla, temas gramaticales y léxicos, por lo cual es difícil afirmar qué tendencias metodológicas se presentan. Los títulos de cada unidad son los siguientes:

Unité 1: *Je suis des instructions* ‘sigo instrucciones’ (objetivo comunicativo)

Unité 2: *L’avenir* ‘el futuro’ (gramática)

Unité 3: *Le passé* ‘el pasado’ (gramática)

Unité 4: *Les hypothèses* ‘las hipótesis’ (gramática)

Unité 5 : *Les achats* ‘las compras’ (léxico)

Unité 6: *Notre planète* ‘nuestro planeta’ (léxico)

Unité 7: *Moi, je conseille* ‘yo aconsejo’ (acto de habla)

Unité 8 : *Les moyens de transport* ‘Los medios de transporte’ (léxico)

Desde el punto de vista lingüístico, el enfoque privilegiado es gramatical y léxico; ambos contenidos son abordados de manera deductiva, con tablas que contienen las reglas gramaticales. Algunas se presentan en contexto. A diferencia de los otros dos manuales de esta serie, en el de noveno año se proponen más ejercicios para redactar oraciones e incluso temas para la expresión escrita.

Se proponen documentos didácticos y auténticos. En el caso de los documentos didácticos se trata de imágenes y textos escritos, mientras que, en el caso de los auténticos, se trata de canciones cuyo fin es el de revisar contenidos gramaticales. En cuanto a la fonética y a la expresión oral, se encontraron pocos ejercicios. En el caso de la expresión oral, es difícil determinar si se trata de sistematización oral o de expresión debido a las instrucciones: “Regardez les images suivantes et dites si vous les aimez ou pas. Exprimez votre goût ou dégoût en utilisant les deux types de jugements ! Discutez avec vos camarades et votre professeur sur la raison de votre réponse !” (Rodríguez, 2014: p. 16). En esta instrucción en particular, hay tres ejercicios distintos. Por una parte, se solicita al estudiante observar las imágenes y decir si le gusta o no; luego se pide que use los dos tipos de opinión (no se especifica cuáles) para expresar si algo le agrada o no y finalmente se solicita conversar con otros compañeros y profesor acerca de su elección. Una actividad como la propuesta puede ser simplemente un ejercicio de sistematización oral si se espera

que el estudiante responda por medio de oraciones sueltas. En ningún momento se enmarca en un contexto comunicativo que permita al estudiante expresarse de manera espontánea, por lo que no se trata de la expresión oral propiamente dicha, sino más bien de ejercicios de sistematización orales.

Los tres manuales presentan diferencias sustanciales, sobre todo en cuanto a su organización: el de séptimo año está organizado por contenidos temáticos (léxicos), mientras que los otros presentan una mezcla de objetivos comunicativos y contenidos lingüísticos. Por una parte, el libro de texto de 8° es el que más características presenta del enfoque comunicativo y, por otra parte, el manual de séptimo, paradójicamente, es el que presenta explicaciones gramaticales más complejas y abstractas.

En cuanto a las similitudes, hay una clara preferencia por la gramática y el léxico, contenidos que se abordan de manera tradicional en los tres, siguiendo un enfoque deductivo y explícito. Además, en las tres propuestas se privilegia el trabajo individual del estudiante. Asimismo, los tres manuales reflejan un seguimiento de lo propuesto en el programa oficial del MEP.

Además de los tres manuales analizados, en el 2015 se publicaron *Français 10 et 11: Le Français créatif*, cuyos autores son Rodríguez, Voegli y De García.

3.4.2.1.10 Coucou ! Livre de l'élève 7, 8 y 9 (Santillana, 2015)

Además de los manuales mencionados anteriormente, se encuentra en el mercado la serie de la editorial española Santillana *Coucou! Livre de l'élève 7°, 8°, 9°, 10° y 11°* publicados en 2015. Esta serie de libros de texto fueron publicados en Costa Rica, mas no se indica quiénes son los autores. Solamente se indica que se trata de una obra colectiva realizada en el Departamento de Investigación Pedagógica de Santillana bajo la dirección de Elsa María Morales Cordero. En el mercado se pudieron localizar únicamente los libros de texto para 7°, 8° y 9°, y son precisamente los que se analizarán aquí.

Los manuales de 7°, 8° y 9° se dividen en el libro para el estudiante y un cuaderno de ejercicios. Aunque los autores no explicitan las líneas metodológicas que se siguen en este libro de texto, se trata de un enfoque comunicativo en el que se les da gran importancia a los componentes lingüísticos, sobre todo la gramática. Sin embargo, en la estructura del manual, se anuncian algunos términos que nos hacen pensar que el método tiene tintes accionales ya que en la unidad 6 se presenta una *Tâche finale* ‘tarea final’ y además en la tabla de contenidos hay una nota sobre las competencias de base, en la que se indica que estas son solicitadas sistemáticamente; las competencias que se trabajan son la comunicación lingüística, aprender a aprender y la autonomía e iniciativa.

La innovación de esta serie de libros de texto radica principalmente en esta sección llamada *compétences de base* ‘competencias de base’: se decidió explicitar los ejes transversales y qué contenidos de otras materias pueden ser tratados en el curso de francés y contribuir a la construcción de una nueva habilidad, por ejemplo, la habilidad social y cívica, la habilidad matemática, la cultura científica e interacción con el mundo real (2016: p.3). Por último, en el cuaderno de ejercicios, que constituye la segunda parte de cada manual, hay una sección llamada *Portfolio* ‘portafolio’, la cual es en realidad una autoevaluación por competencias.

A pesar de estos matices accionales, no se puede afirmar que se trate de una propuesta puramente accional. Como ocurre con algunos de los manuales de esta generación, estamos frente a un híbrido en el que conviven tanto los principios comunicativos como accionales. Sin embargo, tal y como se afirmó líneas atrás, el componente comunicativo está más presente que el accional, el cual se reduce a ciertos términos de esa perspectiva. No hay una real concepción del estudiante como actor social, no se presentan proyectos, actividad estrella de la perspectiva accional, ni se abordan los componentes pragmáticos, lingüísticos y sociolingüísticos de manera equilibrada. Asimismo, los documentos que se presentan no son auténticos; a todas luces se trata de documentos didácticos. Las temáticas, documentos y variedad de ejercicios toman en cuenta los intereses de los adolescentes: hay canciones, juegos, fotografías, caricaturas, etc. Sin embargo, tal y como sucede con la gran mayoría de manuales francófonos, el nivel

solicitado es muy alto, por lo cual puede resultar difícil trabajar con estos manuales en el contexto costarricense.

Los tres manuales presentan seis unidades; cada una inicia con un documento de partida escrito u oral en el que se presenta el acto de habla por estudiar. Posteriormente se aborda el vocabulario, la fonética y sonidos y grafemas, luego hay una sección de comunicación y gramática, dos páginas de lectura y una de tarea final. Cada dos unidades hay dos páginas de civilización, dos páginas de evaluación y un resumen de gramática. A pesar de la importancia de la gramática, la cual se aborda de manera clásica bajo un enfoque explícito y deductivo, se propone una entrada por la comunicación. Se trabajan las cuatro competencias y también hay elementos del enfoque intercultural.

Las tres propuestas para el III Ciclo son muy similares en cuanto a estructura, complejidad de los documentos propuestos y variedad de ejercicios y actividades; solamente difieren en los temas que se abordan en cada nivel. Los tres manuales contienen un CD con audios también didácticos.

3.4.2.1.11 *Adomania 1 y 2 (2016, 2017)*⁷³

Se trata de dos manuales con cuaderno de ejercicios integrado. Estos métodos fueron publicados por la editorial Hachette en colaboración con la Librería Francesa y TV5 Monde. Ambos se adhieren a los principios de la perspectiva accional, según se especifica en la introducción y en el instructivo de uso del manual: cada manual contiene cinco etapas, cada una de ellas se divide en tres lecciones en las que hay una página para iniciar. La lección 1 que se enfoca en que el estudiante descubra la temática por medio de un documento de partida (comprensión oral o escrita) y el léxico por abordar, las lecciones dos y tres para estudiar aspectos lingüísticos; seguidamente se presenta una doble página para abordar aspectos culturales e interculturales así como la tarea final, cada etapa se compone además de otra doble página en la que se entrena al estudiante para el examen del nivel

⁷³ Brillant, Erlich y Hmber. (2016). *Adomania 1*. Paris: Hachette.
Brillant y Hmber. (2017). *Adomania 2*. Paris: Hachette.

A1⁷⁴ y finalmente hay una página en la que el estudiante debe autoevaluarse. Este modelo aparece en ambos manuales. Los autores indican en la introducción lo siguiente:

Pour donner envie aux adolescents d'apprendre le français et les mobiliser dans une démarche collaborative, Adomania leur propose une perspective actionnelle et les invite à franchir 5 étapes successives, au parcours balisé de découvertes et d'activités à réaliser le plus souvent en interaction (2016: p.3).

Por lo anterior, la dimensión de colectividad y de que el alumno sea considerado como un actor social que realiza distintas tareas en su contexto está más que presente. A pesar de esto, no se toman en cuenta los tres tipos de objetivos de esta propuesta metodológica, a saber, objetivos pragmáticos, lingüísticos y sociolingüísticos. Los autores optan por presentar objetivos comunicativos.

En cuanto a los audios y videos, se propone en cada manual un vínculo para acceder a la plataforma de la Librería Francesa, en la cual se pueden descargar. Se propone además una gama bastante variada de ejercicios y actividades tanto para desarrollar temas lingüísticos como para desarrollar habilidades comunicativas. Además, cada manual presenta, entre el método y el cuaderno de ejercicios, una sección llamada *annexes* 'anexos', en la cual hay diccionario de imágenes, resúmenes sobre expresiones para cada acto de habla y sobre los temas gramaticales. Los documentos son didácticos; sin embargo, imitan muy bien las matrices de documentos auténticos.

En relación al enfoque gramatical, se presenta una mezcla de enfoque deductivo e inductivo. Por una parte, en las instrucciones se interpela al estudiante a que observe, relea, escuche con el fin de formular hipótesis sobre algún contenido gramatical. Sin embargo, siempre aparecen las tradicionales tablas con toda la regla explicada y seguidas de ejercicios de aplicación. Llama poderosamente la atención la manera de abordar la fonética: predomina un enfoque práctico y en el que los sonidos o los fenómenos que se estudian están contextualizados “écoute, dis si tu entends une différence entre le féminin et le masculin “ (2016, p. 42); “écoute, c’est une question ou une réponse?” (2016, p.33).

⁷⁴ Este examen corresponde al primero de los niveles descritos en el MCERL y pertenece al DELF (Diploma elemental en lengua francesa).

Sobre el nivel que se pretende cubrir, llama la atención que los manuales no estén organizados según el nivel de colegio propiamente (7º, 8º, 9º), sino más bien según los niveles del MCERL. Solamente se indica que el primer libro es para un total de 50 a 60 horas de aprendizaje y el segundo libro también cubre la misma cantidad de horas. Así, se cubre lo relativo al nivel A1 del MCERL en ambos manuales.

De los manuales francófonos adaptados a Costa Rica, *Adomania 1* (2016) y *Adomania 2* (2017), no presentan temáticas, documentos o referencias sobre Costa Rica. Se centran principalmente en aspectos culturales de Francia y, si bien es cierto que presenta contenidos del programa del MEP, no siguen el orden propuesto en este.

3.4.2.1.12 *Le français interactif 7, 8* (Porrás y Gamboa, 2018)

Estos dos manuales se dirigen a estudiantes del III Ciclo. El libro de texto para noveno año, según datos brindados por la casa editorial, se publicó a finales del 2019⁷⁵. En el prólogo de ambos manuales se especifica lo siguiente:

Le français interactif permettra, notamment de développer des situations de communication visant l'interaction des élèves et favorisant la convivialité et les valeurs indispensables pour savoir vivre avec les autres dans une société du XXI^e siècle et les défis qu'elle présente actuellement aux nouvelles générations (2018 : p.3).

Los autores indican que ambos libros responden a los saberes, saber-hacer, saber-ser y saber-aprender, incluidos en los programas del MEP del 2016, nociones que al mismo tiempo son pilares de la perspectiva accional. En las tablas en las que se especifican los contenidos se presentan también los objetivos planteados en el programa del MEP del 2017, lo que sugiere un apego total a dicho documento oficial.

En cuanto a la corriente metodológica que se sigue en este, según el prólogo, es la accional. Se anuncia también que la estructura de cada una de las cinco unidades propuestas toma en cuenta las cuatro habilidades comunicativas que conducen al cumplimiento de

⁷⁵ Por no encontrarse disponible en el mercado en el momento en que se realizó esta investigación, este manual no se analizó.

tareas al final de cada lección. En cada unidad se encuentran las siguientes secciones: *Je comprends* ‘comprendo’, *J’écris* ‘escribo’, *J’écoute* ‘escucho’, *J’interagis* ‘interactuo’, *Lexique* ‘léxico’, *grammaire* ‘gramática’, *phonétique* ‘fonética’, *Savez-vous* ‘sabe usted’ (elementos culturales). Este modelo es el mismo para los dos manuales.

Además, al principio de cada manual se incluye una sección llamada *evaluación inicial*, la cual es un diagnóstico para conocer el nivel de comprensión de la materia de los estudiantes. Asimismo, hay una sección al final de cada unidad llamada *Je m’entraîne* ‘yo me entreno’, la cual tiene como fin que el estudiante se entrene de manera individual para profundizar sobre ciertos temas y para que reflexione sobre su aprendizaje. Finalmente, se propone una sección llamada *Je me prépare pour l’examen* ‘Me preparo para el examen’, en la que se proponen ejercicios para entrenar a los estudiantes para las evaluaciones sumativas.

La entrada en estos manuales es sobre todo a través del léxico. Se proponen actividades que permiten que el estudiante entre de manera progresiva en el aprendizaje de la lengua extranjera. La gramática se estudia bajo un enfoque deductivo y explícito en el que siempre se enuncian las reglas del contenido en cuestión y posteriormente se proponen ejercicios para practicar. En cuanto al estudio del vocabulario, tal y como se dijo anteriormente, es prioritario: además de tablas con léxico, hay listas y también imágenes que ilustran las palabras organizadas por áreas temáticas. La fonética está integrada a las actividades del manual y tiene una manera muy particular de presentarse. En cada unidad se presenta uno o varios sonidos en cinco pasos: el estudiante debe escucharlo (on entend), luego conocer el grafema que representa al sonido en cuestión (on écrit), posteriormente lo pronuncia en voz alta con la ayuda de diagramas y de algunas características articulatorias del sonido y finalmente se presentan ejemplos de cómo se escribe y pronuncia el sonido. Este es el único manual que presenta un trabajo sistemático de la pronunciación en el que se va más allá del estudio de la grafía-fonía y de la discriminación auditiva.

En lo referente a las competencias comunicativas, se plantean ejercicios tanto de comprensión oral como escrita, de producción oral individual y en parejas, y algunos

ejercicios en los que tienen que producir oraciones de forma escrita. En cuanto a los ejercicios y soportes, son muy variados; sin embargo, los documentos de partida de cada secuencia son todos didácticos. El manual presenta ejercicios de escucha, los cuales son también didácticos.

Además de la metodología para trabajar la fonética, otro elemento innovador de este manual es que se proponen ejercicios y documentos en los que se le solicita al estudiante que se exprese en español, a propósito de temas interculturales o de su experiencia. El objetivo puede responder a la necesidad de que los estudiantes se expresen libremente sobre el tema en cuestión. Un ejemplo de este tipo de actividades es el siguiente:

Lisez les situations suivantes et commentez-les avec vos camarades

“Juan desea estudiar cocina en Francia para volverse un gran chef. Gretel quiere pasear por Luxemburgo, Bélgica y Suiza. A la profe Fiorella le gustaría hacer un intercambio con algún colega en Quebec. A Ivan le propusieron hacer servicio comunitario en Haití.

¿Cómo se puede lograr lo que cada uno se propone?

¿Qué relación existe entre lo que ellos quieren y la lengua francesa?

¿Por qué es importante aprender lenguas extranjeras? (2018: p. 35).

El objetivo de este ejercicio es expresarse sobre la pertinencia del aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, hay una sensibilización al tema de la francofonía. Otras actividades plantean que el estudiante reflexione sobre temas de actualidad, como el acoso escolar:

Commentez en espagnol:

-Racontez aux camarades si vous avez souffert du harcèlement scolaire.

-Comment éliminer le harcèlement scolaire?

- Parlez du cyber harcèlement (2018: p.91).

El hecho de proponer actividades o documentos para que los alumnos puedan expresarse en español les permite abordar temas de su contexto que son relevantes para su formación integral. Otro ejercicio del manual para séptimo año redactado en español es el siguiente:

L'influence de la France au Costa Rica

Los monumentos franceses son los fieles representantes de una cultura que se ha expandido a muchos países y Costa Rica no ha sido la excepción. La cultura francesa ha enriquecido enormemente la cultura costarricense (...) Gracias a la cultura francesa, la nuestra se enriquece día tras día (2018: p. 38).

Este extracto tiene como objetivo justificar por qué se debe aprender el francés. Vemos cómo se retoman las ideas que han estado presentes desde finales del siglo XIX en el discurso que legitima la enseñanza del francés en Costa Rica. Se considera que su mayor atino es la herencia cultural de Francia hacia otros países como Costa Rica. Los contenidos culturales e interculturales están presentes en algunas actividades del manual en las que se invita al estudiante a descubrir información sobre Francia y en las que se invita también al estudiante a reflexionar sobre su propia cultura.

Cabe preguntarse si el planteamiento del libro de texto *Français Interactif* es una propuesta realmente accional. Aunque los autores lo anuncien en la introducción, en el tipo de actividades propuestas se nota una tendencia más hacia lo comunicativo. No se proponen tareas, proyectos o actividades colaborativas en las que los estudiantes sean actores sociales, ni actividades que busquen verdaderamente abordar los distintos saberes expuestos tanto en el programa oficial como en el MCERL. Además, no está claro que se tomen en cuenta los componentes pragmático y sociolingüístico; solamente se evidencia la presencia del componente lingüístico. En lo relativo a las tareas, no aparece ninguna en las tablas de contenidos; solamente se exponen las listas de contenidos y los objetivos correspondientes en el plan de estudios del MEP.

Los manuales de *Le français interactif* se publican en el 2018, cuatro años después de la publicación de los libros de texto *Agir en classe de français*. Ambas series fueron concebidas por los mismos autores, pero en distintos momentos, lo que conlleva adaptaciones al contexto de enseñanza-aprendizaje del francés muy distintas. En el caso de *Agir en classe de français*, el plan de estudios vigente era el de 2005, mientras que en el caso de *Le français interactif* ya estaban en vigencia los programas del 2016, lo que conlleva todo un replanteamiento de lo que se enseña y cómo se enseña en la clase de francés. Está claro que hay una evolución no sólo en cuanto al planteamiento metodológico, sino también en cuanto a la propuesta contenida en los manuales.

3.4.2.2 *Manuales francófonos de la cuarta generación*

Además de los manuales anteriormente mencionados, se encuentran en el mercado otros libros de texto que, por sus características, no figuran en este análisis. Se encuentran manuales comunicativos y con tendencias accionales. Para el público adolescente se localizaron los siguientes: *Extra* (Gallon, 2002), *Le Mag'1* (Gallon, Himber y Rastello, 2006), *Agenda* (Girardeau, Mistichelli et Baglietto, 2011), *Adosphere 1* (Himber y Poletti, 2011); mientras que para el público infantil se encontraron: *Caramel 1* (Döring y Veermersch, 2002), *Alex, Zoé et compagnie* (Samson, 2005), *Grenadine 1* (Poletti, Peccagninno y Chappey, 2003), *Super Max* (Denisot y Macquart-Martin, 2009) y *Tip top* (Adam, 2010), *Zoom* (s.a., 2012), *Zigzag* (Vanthier y Schimitt, 2012), *Ludo et ses amis* (Albero y Marchois, 2015) y para público preescolar *Tatou le Matou* (Piquet y Denisot, 2002).

4. Conclusiones preliminares

4.1 *Conclusiones sobre las políticas lingüísticas y la enseñanza del francés en Costa Rica*

4.1.1 *Francia y sus políticas lingüísticas actuales en relación con Costa Rica*

Las políticas lingüísticas relativas a la difusión del francés en el extranjero han influenciado las políticas lingüísticas costarricenses desde hace décadas. En el capítulo II se mencionó el impacto que han ejercido en el ámbito educativo algunas instituciones del gobierno francés que se encuentran en Costa Rica y el papel que desempeñan en la política lingüística relativa al francés. En el caso específico del IFAC, su objetivo primordial ha sido contribuir con la promoción y la difusión de la lengua francesa en el extranjero; para cumplir con este fin, esta instancia forma parte de una red de cooperación y de acción cultural para que se tomen medidas concretas en materia de la promoción del francés.

En la celebración de la Francofonía del 2019, el presidente de Francia Emmanuel Macron presentó⁷⁶ una estrategia internacional para difundir la lengua francesa y el plurilingüismo. Esta iniciativa es, según señaló el presidente Macron, el resultado de una consulta masiva que se llevó a cabo durante el 2018, gracias a la cual se lograron recolectar las opiniones de intelectuales, profesores, artistas, etc., sobre la lengua francesa. Así, “la stratégie s’articule autour de 33 mesures pour apprendre, communiquer et créer en français, dans l’objectif de faire du français l’une des grandes langues-monde de demain et un atout dans la mondialisation”⁷⁷.

Gracias a esta consulta, se propusieron tres pilares que definirán las políticas lingüísticas para la difusión del francés. El primero es concentrarse en el aprendizaje del francés y, por ende, en su transmisión. Por ello, Francia se comprometió a apoyar a los países francófonos y específicamente africanos, sin dejar de lado los países en los que la lengua francesa ocupa un lugar importante. El segundo pilar es comunicar. Partiendo de la idea de que el francés es lengua oficial en organismos internacionales tales como la ONU, Unión Europea, Unión Africana y Juegos Olímpicos, Macron pretende que esta lengua sea una de las tres más importantes en el mundo, razón por la cual se comprometió a llevar a cabo una difusión mayor en Internet, sobre todo tomando en cuenta temas como la economía y la diplomacia europea y multilateral. Finalmente, se propone como tercer pilar crear en francés. Con este último punto se pretende reinventar el futuro del francés por medio de la creación literaria, cinematográfica y artística en general, y, de esta manera, propiciar intercambios y movilización de artistas y de sus obras, con el fin de crear un espacio francófono común.

Estas ideas socializadas por el gobierno francés tendrán, sin lugar a dudas, una gran influencia sobre las políticas a seguir por los países francófonos y por los países en los que el francés ocupa un lugar privilegiado. En el caso de Costa Rica, el mayor impacto de esta política será evidente sobre todo en lo que concierne al aprendizaje de francés. Uno de los componentes del primero de los pilares, aprender, es reforzar la certificación internacional

⁷⁶ Información disponible en: shorturl.at/JXY58

⁷⁷ Información disponible en: shorturl.at/JXY58

del nivel de francés. Costa Rica, a partir del 2021, busca proponer una prueba de dominio lingüístico en lugar de la prueba de Bachillerato, lo que supone grandes cambios metodológicos, puesto que las pruebas del DELF implican el desarrollo de las competencias de lectura, escritura, comprensión oral y producción oral.

Luego de haber analizado el papel de los manuales y de los programas citados en la historiografía, es evidente que el papel que Francia ha desempeñado en el contexto costarricense ha sido hasta el momento, el de dictar parámetros, políticas lingüísticas y didácticas para la enseñanza del francés. Sin embargo, estas pautas que Francia impone alrededor del mundo se conciben únicamente desde un punto de vista eurocentrista en el que domina la idea de Francia como punto de referencia del francés. Adicionalmente, estas pautas van acordes a las exigencias políticas y económicas, dejando en segundo lugar problemáticas que surgen desde un plano didáctico y, más grave aún, que no toman en cuenta las especificidades de los contextos en los que la lengua va a ser enseñada.

En este sentido, los programas y los manuales son los testigos de cómo este referente se adapta al contexto costarricense. Con la revisión de documentos que se llevó a cabo, se puede constatar que, si bien es cierto que hay evolución en cuanto a la metodología de la lengua francesa, hay elementos que no han cambiado, como lo es la visión romántica que busca reproducir ideales y clichés sobre la cultura francesa y sobre Francia.

4.1.2 Políticas lingüísticas y la planificación lingüística: los programas oficiales del MEP

Si partimos del concepto de Halaoui (2011) sobre políticas lingüísticas, el cual se define como un conjunto de acciones que tienen la lengua como objeto, podemos afirmar que, en el caso del francés en Costa Rica, las políticas lingüísticas han sido definidas de manera indirecta, debido a los programas oficiales del MEP. En los inicios de la enseñanza del francés en Costa Rica, hubo un decreto de la República en el que se aprobaba la enseñanza del francés; asimismo, se han desarrollado acuerdos a nivel institucional (CONESUP) que dan cuenta de cambios importantes a este respecto. Sin embargo, tal y como lo comprobamos en las páginas anteriores, estos documentos no son numerosos, y,

por ende, los programas oficiales del MEP y algunos documentos escritos tanto a nivel nacional como internacional han ido marcando el desarrollo y evolución de esta materia. A nivel nacional, los documentos más importantes son los programas oficiales del MEP, pues han marcado la pauta en cuanto a qué se enseña y cómo se enseña. Asimismo, documentos como los escritos por Antich (1959, 1970, 1973) fueron de gran importancia en el desarrollo de las políticas lingüísticas en Costa Rica. En el caso de documentos internacionales, podemos citar algunos que han incidido de manera directa o indirecta en cómo se enseña el francés en Costa Rica, a saber, el *Français fondamental* ‘Francés Fundamental’, el *Niveau Seuil* ‘nivel umbral’ y el MCERL.

Cabe mencionar que, en el caso de la mayoría de los programas del MEP, estos documentos pueden constituir políticas lingüísticas de tipo explícito, ya que según Halaoui (2011) se concretan por la vía escrita y contienen, al menos, una serie de objetivos, una justificación y las modalidades de su realización.

Según Tovar (citado por Pereira, 2013: p.387), los programas podrían también clasificarse dentro de los resultados de la planificación lingüística, puesto que en este estudio nos centramos en el ámbito educativo y lingüístico. Se habla aquí de planificación lingüística, ya que los programas tienen también la función de asegurar la sobrevivencia del francés en el sistema educativo. Recordemos que, según Grabe y Kaplan (citados por Pereira, 2013: p. 385), los asuntos relativos a la planificación lingüística en el ámbito educativo responden a asuntos curriculares y administrativos, y precisamente estos dos factores son los que van a definir la manera en como un idioma será enseñado en el sistema escolar. Esta es la principal función que han tenido los programas oficiales, al menos a partir del siglo XX.

Gracias a la historiografía construida, se nota una clara evolución en cuanto a cómo se enseña la lengua francesa y las bases teóricas y metodológicas que han ido sustentado su enseñanza : desde el primero de los programas oficiales de 1892, en el que se citan listas con una serie de contenidos, hasta el programa del 2016, en el que no solamente se encuentran postulados teóricos que sustentan la propuesta, sino también consejos

metodológicos para los docentes, además de objetivos, contenidos y muchos otros componentes de orden curricular.

A continuación, se presenta una cronología de los programas oficiales localizados de 1892 al 2016:

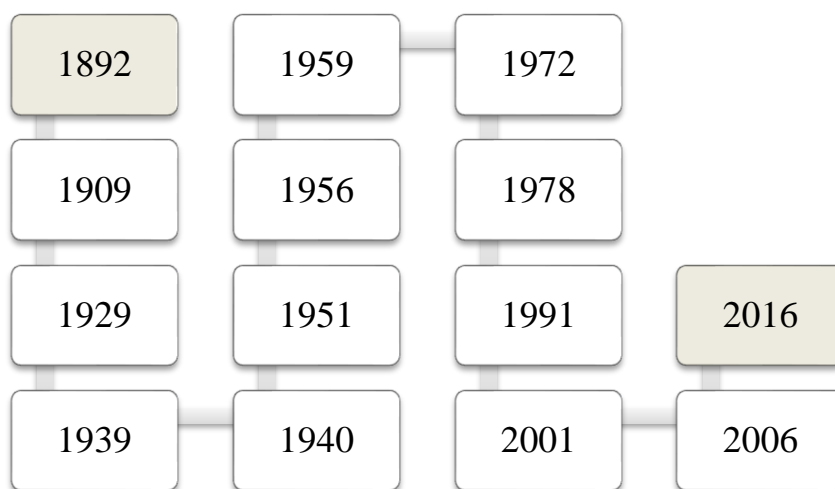


Figura 2 Cronología sobre la publicación de programas oficiales del MEP
Elaboración propia

Vemos cómo en esta cronología se puede constatar que, desde que en el decreto nacional de 1892 se inicia con la enseñanza del francés en educación secundaria, ha habido una constante en las propuestas del MEP. Se puede apreciar también que la publicación de programas por parte del MEP se ha hecho de manera bastante continua, a excepción de los periodos entre 1959 - 1972 y 1978-1991, durante los cuales no se localizó ningún otro programa. Cabe mencionar que el programa de 1940 no es una publicación del MEP, sino que se trata del programa propuesto para el Liceo de Costa Rica, el cual más tarde se aplicó en otras instituciones. Dada su relevancia, se decidió tomar en cuenta para esta cronología.

Una vez más se puede constatar que la institución encargada de adoptar las políticas provenientes de Francia al contexto costarricense es el MEP. Desde un punto de vista tanto sociolingüístico como didáctico, esta es una gran responsabilidad, ya que el MEP se encarga de interpretar y de apropiarse de las estructuras abstractas impuestas en las

políticas lingüísticas provenientes de Francia que sustenten el cambio. Si bien es cierto que, según el análisis de este capítulo, un cambio de programa implica un cambio de principios metodológicos en la didáctica de la lengua, estos cambios no siempre tienen la acogida que se espera. Tal es el caso del último programa en el que se anuncian cambios metodológicos que implican que la población de docentes conozca y comprenda las últimas tendencias dictadas en el MCERL sin tomar en cuenta la realidad profesional de los docentes y, mucho menos, la realidad de las aulas costarricenses.

4.1.3 El modelo de Cooper sobre la planificación lingüística y las innovaciones

Partiendo de los parámetros sugeridos por Cooper (1997), reseñados en el marco teórico (Capítulo I) resumiremos cómo la planificación lingüística y, específicamente las innovaciones se han presentado en el contexto costarricense en relación con la enseñanza y aprendizaje del francés partiendo de la historiografía construida en este estudio.

4.1.3.1 ¿Quién?

Tal y como se ha mencionado, en el caso de la enseñanza del francés en Costa Rica, las políticas lingüísticas son dictadas por el MEP y la planificación lingüística se da mediante la concepción, publicación y socialización de los programas oficiales. Sobre todo, en los últimos sesenta años, la redacción de estos documentos oficiales ha sido liderada por la Asesoría nacional de francés. Adicionalmente, se proponen comisiones en las que colaboran representantes de las universidades estatales, docentes de primaria y secundaria y funcionarios de la Cooperación Internacional Francesa. Se puede afirmar que, en el caso específico de Costa Rica, cada uno de los programas oficiales ha sido una innovación, pues ha sido gracias a estos documentos que se ha podido trazar la evolución de la enseñanza y aprendizaje de este idioma.

En lo relativo a quienes difunden esta innovación, la Asesoría nacional de francés es la instancia encargada de su difusión e implementación. En el caso del programa del 2016,

las asesoras nacionales se dieron a la tarea de ir a lo largo y ancho del país a presentar dichos programas en las sedes regionales.

En cuanto a las características de quienes adoptan esta innovación, los primeros que intervienen son los docentes en ejercicio. Cabe recalcar que los programas son imposiciones institucionales, a fin de cuentas. Mediante los programas y planes de estudio, el MEP logra difundir las pautas políticas, metodológicas y lingüísticas que las personas docentes deben acatar para el ejercicio de su profesión.

Está claro que, además de las y los docentes y asesoras, se deben tomar en cuenta los estudiantes de francés tanto de primaria como secundaria, pues son usuarios de estos documentos.

4.1.3.2 ¿Qué?

Para Cooper (1997), al hablar de qué es lo que se adopta, se debe tomar en cuenta tanto la forma como la función. Como forma entenderemos la estructura de la innovación, mientras que, como función, se define el propósito con el que se planifica la innovación. La adopción de un programa oficial depende, según se estudió en páginas anteriores, de varios factores. Uno de ellos son las políticas internacionales sobre la enseñanza aprendizaje del francés, las cuales nacen muchas veces de cambios surgidos en el contexto europeo. Otro factor puede ser el metodológico, pues, cuando se adopta una nueva corriente metodológica o prácticas pedagógicas innovadoras, generalmente las instituciones deben readaptar las políticas lingüísticas existentes y, por ende, la planificación lingüística para poder incluirlas. En cuanto al programa del 2016, se puede afirmar que presenta varias innovaciones de orden teórico: se adoptan definiciones de la perspectiva accional (tarea, proyecto), corriente en boga desde hace ya dos décadas; se toman en cuenta las dimensiones sociales y psicológicas de las y los estudiantes; se aborda el uso de la tecnología en clase, y se presentan otros temas de índole didáctico cuyo objetivo es capacitar al docente que va a usar este programa.

El análisis de los programas oficiales sugiere que en el caso del francés se ha dado una clara evolución en cuanto a qué se enseña. Así, pasamos del primer programa de 1892, basado en una lista de contenidos gramaticales, al de 2016 en el que se lleva a cabo una propuesta compleja que resulta no sólo de los avances en la didáctica de lenguas extranjeras, sino también de campos conexos como la psicología e incluso la sociolingüística.

Adicionalmente, no podemos dejar de lado el hecho de que la planificación lingüística depende de las políticas ministeriales de cada gobierno. Por esta razón, muchas veces hay rupturas en los procesos y también es usual que se presenten cambios abruptos debido al cambio de gobierno, y, por lo tanto, de políticas nacionales como ministeriales. Desde un punto de vista institucional, las políticas de un ministro no compaginan necesariamente con las de su predecesor, por lo cual, pese a que no se publiquen las nuevas líneas por seguir, pueden provocar rupturas en lugar de avances.

4.1.3.3 ¿Cuándo?

Las innovaciones en materia de planificación lingüística en lengua francesa se han dado en Costa Rica como resultado de los cambios metodológicos en materia de la didáctica de la lengua en su gran mayoría. Francia dicta los cambios que deben acatarse a nivel internacional por medio de sus instituciones en el extranjero y, posteriormente, se adaptan a cada país. Cada uno de los programas oficiales publicados desde el año 1892 hasta el 2016 han marcado la enseñanza del FLE en Costa Rica y ha hecho sus aportes en cuanto a las innovaciones en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua y a las tendencias didácticas en boga.

En el caso específico del programa del 2016, es evidente que el momento en el que se socializó fue de gran relevancia para la historia de la enseñanza aprendizaje del francés en Costa Rica, ya que se publicó justo después de que Costa Rica fuera aceptado como miembro observador de la OIF. Este hecho legitimó, en cierta medida, los cambios metodológicos propuestos en el programa vigente.

4.1.3.4 ¿Dónde?

Este factor tiene que ver con el lugar definido socialmente en el que tienen lugar las interacciones mediante las cuales se difunde la innovación. En el caso de la adopción de los programas por parte del personal docente, tradicionalmente se ha optado por realizar reuniones dirigidas por las asesoras nacionales de francés para comunicar los cambios que se van a implementar.

Además de esta práctica, muchas veces colaboran docentes de las universidades estatales para capacitar a sus colegas por medio de talleres sobre las novedades, los programas y sobre cómo llevarlas concretamente al aula. Otros espacios como las reuniones de la ACOPROF han sido también de gran importancia para difundir y discutir las innovaciones que han tenido que implementarse con el paso de los años. Es relevante señalar que, según Cooper (1997), las interacciones sociales son precisamente los cauces por los que circulan las innovaciones, razón por la cual las reuniones son esenciales, así como la difusión que se les pueda dar por medio de redes sociales, por ejemplo.

4.1.3.5 ¿Por qué?

Para Cooper (1997), este aspecto se relaciona con los fines o intereses en la innovación. Los intereses perseguidos obedecen a políticas internacionales relativas a la difusión del francés en el mundo; asimismo, los cambios se han dado con el objetivo de renovar las prácticas metodológicas de la materia para que se de un mayor impacto en la difusión de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En últimas tendencias internacionales en didáctica, el aprendizaje de lenguas extranjeras busca que el estudiante sea capaz de desenvolverse eficazmente en contextos comunicativos reales, lo que corresponde a las propuestas de los programas oficiales del MEP.

4.1.3.6 ¿Cómo?

Según Cooper (1997) el cómo se refiere al proceso mediante el cual se comunica la innovación. Basándonos en los documentos analizados en este capítulo, podemos afirmar

que en este proceso, encontramos distintas etapas: en primer lugar, Francia generalmente dicta el cambio que se desea introducir. También hay cambios propios del contexto educativo costarricense que pueden impulsar una o varias innovaciones. Posteriormente, el MEP realiza la contextualización de las propuestas que se concretiza en la redacción del programa, que se somete a revisión por parte de comisiones interinstitucionales. En una etapa ulterior, se informa a los docentes sobre los cambios por adoptar para culminar con la implementación del programa en cuestión. Además del MEP, es imperativo mencionar que en este complejo proceso intervienen distintos grupos de docentes que socializan estas innovaciones; tal es el caso de la ACOPROF, así como de instituciones como la Embajada de Francia, el IFAC e incluso las universidades estatales por medio de proyectos de formación continua (UNA, UCR, UNED).

En cuanto a la implementación y seguimiento de los programas oficiales del MEP, quedan aún vacíos por llenar, pues se carece de herramientas de seguimiento. Tomando en cuenta que el francés es la única asignatura que no cuenta con asesores regionales, es muy difícil medir el alcance real de estos programas en el territorio nacional. Asimismo, se debe reflexionar en cuanto a los usuarios de las innovaciones y en la formación continua apropiada para que las personas docentes en ejercicio puedan cumplir de manera idónea con la puesta en práctica del programa oficial vigente.

Adicionalmente, estas innovaciones se plasman en la redacción y publicación de manuales, los cuales se ciñen a lo estipulado en los programas oficiales del MEP. Por lo anterior, se puede afirmar que la innovación llega a las aulas tanto por medio de la implementación de los programas como de los manuales elegidos por el docente.

4.2 Conclusiones preliminares sobre los manuales

Luego de haber establecido las cuatro generaciones de manuales y obras didácticas para la enseñanza del francés localizados, se puede concluir que hay una clara evolución metodológica desde finales del siglo XIX y hasta nuestros días. Sin embargo, prevalece la

idea de que la lengua francesa es dominada por Francia; así lo muestran las imágenes y elementos culturales en los que se enaltece la cultura francesa como una cultura que se debe admirar e imitar. Este discurso está presente desde los inicios de la enseñanza del francés en Costa Rica y prevalece hoy en día. Indudablemente, los manuales son producto no solo de la evolución en cuanto a la enseñanza de esta lengua en Costa Rica, sino también desde un punto de vista ideológico, pues los autores plasman en los manuales ideas y juicios de valor sobre la cultura y lengua francesa, tal y como se mostró en páginas anteriores.

Otro elemento importante en cuanto a la metodología es que a través de los años se ve una evolución en cuanto a la manera de enseñar la lengua en los libros de texto; sin embargo, hay a menudo un traslape de principios didácticos, es decir que en muchos casos se encuentran libros de texto en los que hay presencia de elementos de la metodología tradicional pero también hay elementos comunicativos o del método directo. Otra constante que se encontró, como resultado del análisis de estos manuales, es que se haya una marcada preferencia por enseñar a partir de una entrada gramatical en el caso de los libros para adolescentes y, en el caso de los manuales infantiles, la entrada es más bien por medio del léxico. En general, hay una preferencia por los ejercicios escritos, incluso en los libros de la cuarta generación, los cuales pertenecen a la metodología comunicativa y accional.

4.2.1 Parámetros de análisis de manuales de Choppin

Al tratarse de objetos muy complejos, Choppin (2001) propone una serie de parámetros para caracterizar la evolución de los manuales. A continuación, se presentan las principales características y comentamos brevemente, a modo de resumen, las características del macro corpus analizado en este capítulo.

4.2.1.1 Estatuto y funciones del manual

Los manuales que componen el macrocorpus tienen como objetivo mediar entre el docente y el estudiante. Estos son producto de elecciones que obedecen tanto a la

formación de los docentes autores de los manuales en cuestión como de aspectos propios del contexto costarricense y también internacional. La mayoría de los manuales transmiten también representaciones sobre la cultura francesa y se encontraron elementos ideológicos que, aunque no son objeto del análisis de esta investigación, deben ser mencionados. Uno de ellos es que Francia sigue siendo el punto de referencia lingüístico y cultural en los manuales, y, por lo tanto, en la enseñanza del francés en Costa Rica.

4.2.1.2 El manual como herramienta pedagógica

Los manuales analizados son herramientas pedagógicas disponibles en un mercado en el que hay competencia, sobre todo si hacemos referencia a los manuales de la cuarta generación. Todos los manuales localizados se hallan en formato impreso y una característica que comparten es su bajo costo en relación con los manuales francófonos encontrados en el mercado nacional.

4.2.1.3 La naturaleza del público

La gran mayoría de los manuales estudiados se dirigen a adolescentes; una menor cantidad se dirigen a la niñez. No se localizó material especializado para edades preescolares, para adultos o para adultos mayores; sin embargo, es importante recalcar que el MEP ha publicado obras didácticas dirigidas a la Educación nocturna y al Bachillerato por Madurez. Todos los manuales que se localizaron fueron elaborados pensando en un uso individual en clase; los libros de texto se elaboraron pensando, en primer lugar, en los estudiantes y, en segundo lugar, en los docentes.

Además, es necesario resaltar que otra característica que comparten los usuarios de estos métodos es que se trata de estudiantes cautivos, es decir, que no eligieron esta materia, sino que es una imposición. Se trata de un público bastante homogéneo, pues los usuarios están ubicados en un mismo nivel y tienen edades similares.

4.2.1.4 Objetivos

Sobre todo a partir de la tercera generación de manuales se puede afirmar que los objetivos son explícitos. El usuario sabe lo que aprende y para qué lo aprende en la mayoría de los casos, siguiendo lo que dicta el programa oficial del MEP. En el corpus de manuales prevalece el aprendizaje de contenidos gramaticales y léxicos.

4.2.1.5 Los docentes

Choppin (2001) menciona como último punto de la lista de criterios relativos a los docentes. Hace referencia a su nivel de formación, al conocimiento de los contenidos y a su aptitud para utilizar herramientas pedagógicas de las que puede disponer. El corpus de manuales analizado fue elaborado en su totalidad por docentes de francés, en su mayoría costarricenses y formados también en Costa Rica y Francia.

Los parámetros de Choppin (2001) son de gran utilidad para resumir lo esencial de los manuales analizados. Sin embargo, no se debe obviar que un análisis de manuales, sea de corte histórico o didáctico, es muy complejo, y que en su elaboración intervienen, por una parte, elementos propios del contexto costarricense en materia de la enseñanza en general y, por otra parte, elementos de la enseñanza de lenguas del contexto internacional que dicta también las pautas de la enseñanza del francés.

En relación con los programas oficiales, hemos visto cómo en Costa Rica los manuales locales reflejan las políticas lingüísticas presentes en los manuales. A pesar de esta característica que los une, Choppin (2001) insiste en que cada manual es un producto distinto y que “no podría constituir más que una de las múltiples lecturas posibles del programa, la libre competencia entre las editoras, las innovaciones tecnológicas, las selecciones pedagógicas y las aplicaciones ideológicas suscitan productos distintos” (p.211).

Cabe mencionar que, a partir de la segunda generación de manuales, hay una convivencia cada vez más marcada entre los manuales costarricenses y francófonos; sin embargo, en la cuarta generación, se localizaron más manuales nacionales que francófonos.

Se puede afirmar que los manuales, aunados a los programas oficiales del MEP, constituyen la esencia de la historia de la enseñanza aprendizaje del francés en Costa Rica. Para Choppin (citado por Pasquale, 2014), el manual “devient un témoin privilégié des évolutions qu’une discipline donnée ainsi que de son enseignement : en effet, il est censé porter témoignage de l’état d’une discipline et des conceptions méthodologiques et didactiques plus ou moins à la mode, à un moment donné” (p.102-103). Sin lugar a dudas, en el caso de Costa Rica, los manuales descritos dan cuenta no solo de la evolución de qué se ha enseñado, sino que también brindan pistas para comprender la evolución de cómo se ha enseñado esta asignatura en este contexto en particular.

Capítulo III

Análisis de la variación lingüística en el corpus de manuales de la cuarta generación

En este capítulo se expone el análisis de cómo se presenta la variación diafásica, la diastrática y la diatópica en el corpus de manuales seleccionado. Se describen también algunas tendencias encontradas en la variación adquisicional presentes en los manuales. Después de exponer estas dos partes, se presentarán las principales características del FR presente en los manuales.

3. Introducción

Tal y como se mencionó en el capítulo anterior, el corpus de manuales de la cuarta generación está compuesto por 23 manuales. Todos ellos presentan características del enfoque comunicativo con algunas actividades que se aproximan a los planteamientos de la perspectiva accional, como los proyectos y las tareas.

El análisis que se expone a continuación parte de un estudio de cada manual. La información que da cuenta de la variación en cada libro de texto fue incluida en la matriz de análisis (ver anexo 2). Para realizar un adecuado análisis de este fenómeno según los ejes expuestos en el capítulo I, se hace referencia a dichas matrices y, adicionalmente, se plantea una discusión tomando en cuenta la teoría expuesta también en el capítulo I.

4. La variación diatópica, diafásica y diastrática en el corpus de manuales de la cuarta generación

4.1 La variación diatópica

La variación diatópica o geolectal da cuenta de los fenómenos que ocurren en un espacio geográfico dado. En el caso de los manuales analizados, pese a tratarse de libros

para la enseñanza del idioma francés, las referencias a sus variedades geolectales, tanto dentro como fuera de Francia, son casi inexistentes.

A pesar de que en algunos manuales se haga constante referencia a Francia por medio de imágenes de la capital o de fotografías de personajes conocidos a nivel mundial, como en el caso de *On y va* (Salas, 2013) y en *Le français interactif* (Porrás y Gamboa, 2017), no se explicita el modelo de lengua que se enseña; es decir, no se especifica qué variedad de francés se enseña.

Cuando se encuentran referencias al francés de Francia, no son de tipo lingüístico sino más bien informativas, relacionadas a contenidos culturales. En *Français Pratiques 7* (Santillana, 2008), se localizó la siguiente información : “Paris est la capitale de la France. On y trouve les ministres, l'Assemblée nationale (chambre de députés), les ambassades, des théâtres, les bureaux des grandes entreprises, le Palais de l'Élysée où réside le Président de la République, Jacques Chirac” (p. 24). Vemos cómo en este ejemplo se expone información sobre Francia, es decir que de manera implícita se sitúa la lengua que se enseña en ese contexto en particular. De igual manera, en el corpus analizado hay referencias a otros países francófonos. Tal es el caso de *Plus Facile 3* (Núñez y Vargas, 2009), en el que se abordan aspectos cotidianos e información general de Canadá. Asimismo, se mencionan otros países como Bélgica y algunos países africanos. La información presente se introduce por medio de imágenes y documentos escritos tanto auténticos como pedagógicos. En *Français pratique 7* (Santillana, 2008) también se menciona Canadá : “J'y ai beaucoup appris sur Montréal. Moi je suis toujours occupée au collège : j'y vais du lundi au vendredi (à Québec il n'y a pas de cours le samedi)” (p. 18). En estos ejemplos se puede constatar que, aunque se mencionan los países francófonos, no se presenta información de tipo lingüístico.

Esta situación paradójica es, según señalan autores como Detey (2017) y Petitpas (2010), una constante en la enseñanza de lenguas extranjeras. En los libros de texto se encuentra información principalmente turística de algunos países francófonos, pero no referencias lingüísticas sobre estas variedades. Para Wolton (2008), presentar la francofonía

tomando en cuenta la dimensión lingüística permitiría abordar verdaderamente la diversidad:

Comment parler de diversité culturelle dans la francophonie, si celle-ci est incapable de reconnaître sa propre diversité linguistique ? Les écrivains de langue française ne sont-ils pas partout dans le monde les premiers créateurs d'une langue en perpétuelle invention ? (Wolton, 2006 : p.91).

Barbier (2015), por su parte, sostiene que es esencial que el FR contemple variantes francófonas, ya que incluirlas justifica, en cierta medida, que se valore la comunicación entre países francófonos : “elle permet de préserver une unité de langue qui assure la cohérence et l’intercompréhension dans le monde francophone” (p.69).

A continuación, se expondrá la información referente al eje diatópico tomando en cuenta cómo se presenta la variación en los planos gramatical, léxico y fonético.

4.1.1 Gramática

En *On y va 9* (Martínez, 2013), se localizó información relativa al plano gramatical, para el cual se indica lo siguiente: “Actuellement en France on utilise de plus en plus le futur proche dans la langue parlée” (p.21). En esta cita se afirma que el futuro perifrástico se usa cada vez más en Francia, suponemos que en contraste con el futuro simple. Al respecto, es importante mencionar que, si bien es cierto que existen trabajos (Fleischman, 1983 y Barceló, 2007) que apoyan el argumento de que se encuentra en marcha un proceso que puede conducir a la desaparición del futuro simple. Trabajos recientes (Abouda y Skrovec, 2017) apoyan la hipótesis de que ambas formas se complementan desde un punto de vista sincrónico. Proponen que esta complementariedad se presenta aun en los empleos específicos de cada forma; sin embargo, reconocen que el futuro perifrástico compite con el futuro simple sobre todo en sus valores que son asumidos cada vez más por el futuro perifrástico. Vemos como, según estos autores la diferenciación entre el uso de estas dos formas no depende tanto de un análisis en el que el geolecto intervenga; se trata de un cambio lingüístico que está en proceso y que no depende del eje diatópico.

4.1.2 Léxico

Para autores como Detey *et al.* (2010), el léxico es el componente lingüístico en el que es más evidente la variación diatópica. Para estos autores, el léxico de una lengua no puede constituir un conjunto cerrado; al contrario, es el componente más dinámico y varía debido a, por ejemplo, la adopción de préstamos, o bien de la creación de nuevas palabras.

Por lo anterior, variacionistas como Valdman (1999) señalan que en el ámbito de lenguas extranjeras es muy frecuente que la variación diatópica se introduzca también por medio del léxico. A este respecto, indica que es común que los profesores de lenguas extranjeras desvaloricen o caricaturicen algunas variedades francófonas. Cita el ejemplo de profesores de francés estadounidenses: “de nombreux enseignants américains ne commentent les particularités québécoises qu’en vue de provoquer l’amusement, voire l’hilarité” (Auger et Valdman, 1999: p. 406).

En contraste con la teoría expuesta, en el corpus se localizó únicamente una referencia explícita a la variación diatópica en *Le français créatif 7* (De García, 2014): “En France, on ne parle pas de race mais on emploie souvent des expressions pour marquer l’origine géographique” (p. 51). La misma cita se encontró en el libro de texto *Le français créatif 8* (Agüero, 2014). Esta información sugiere que el uso de la palabra *race* ‘raza’ en Francia no debe utilizarse como sinónimo de etnia y que las y los estudiantes deben más bien referirse al gentilicio si desean hacer referencia a alguna etnia en particular. Sin embargo, esta información es difícil de comprobar incluso desde una perspectiva diatópica, pues se carece de datos para poder afirmar que se trata de un uso exclusivo de Francia.

Así, el corpus de manuales no presenta lo expuesto en la teoría en la que se indica que en los manuales es el léxico el tipo de variación más frecuentemente incluida.

4.1.3 Fonética

En el componente fonético se encontró información implícita en relación con el eje diatópico. Se menciona, por ejemplo, el caso de las vocales nasales, en *Plus facile 1* (Núñez

y Vargas, 2009), que hay cuatro vocales nasales [ã], [õ], [ẽ] y [œ], pero no se consigna ninguna información acerca de cómo pronunciarlas y mucho menos se señala que su realización tiene que ver con aspectos geolectales. Estos sonidos se citan en tres ocasiones (p. 54, p.65 y p.73). Los mismos sonidos se encontraron en *Plus facile 1* (Núñez y Vargas, 2009: p. 54, p. 73) y en *Plus facile 2* (Núñez y Vargas, 2009: p.14, 19). En el caso del manual *Le français créatif 7* (De García, 2014) y en *Le français créatif 8* (Agüero, 2014), se mencionan también las cuatro vocales nasales; no obstante, no se consigna información acerca de su uso, ni desde un punto de vista diatópico ni tampoco desde un punto de vista articulatorio.

Con respecto al uso de las vocales nasales, Detey *et al.* (2010) señalan que lingüistas como Martinet (1945, 1958) y Léon (1983) sostienen que en francés se presenta la desaparición del contraste entre [ẽ] y [œ]. Llama la atención que en los manuales costarricenses citados se mencionan las cuatro vocales nasales, ya que incluso en manuales francófonos como *Festival 1* (Poisson-Quinton, Maheo-Le Coadic y Vergne-Sirieys, 2005) y *Oh la la 1* (Favret *et al.*, 2003), por citar solamente dos ejemplos, se proponen solamente tres vocales nasales, a saber [ã], [õ] y [ẽ]. Existe otra posición (Detey *et al.*, 2010) que indica que el contraste se mantiene en el sur de Francia, en la variedad llamada Francés Meridional. Se apunta también que las regiones del norte de Francia presentan una tendencia a neutralizar esta oposición en favor de [ẽ] y se concluye que el sonido [œ] se mantiene únicamente en la pronunciación del artículo indefinido *un* ‘uno’. Grévisse y Goosse (1993) apunta lo siguiente: “Dans une partie importante de la France, notamment dans la région parisienne et dans l’Ouest [œ] tend à disparaître, absorbé par [ẽ]” (p.33).

Otro dato encontrado se refiere a las vocales orales [a] y [ɑ]. En *Plus Facile 1* (Núñez y Vargas, 2009), se presenta el símbolo fonético [ɑ] en varias páginas del manual (p.36, p.46, p.54, p. 65, p.80). Pese a ello, tal y como es el caso de las vocales nasales, no se brinda ninguna información referente a su uso o indicaciones de cómo pronunciarla. Para Detey *et al.* (2010) el contraste entre [a] y [ɑ] ha ido desapareciendo en Francia y el resultado es “une voyelle moyenne, ni très antérieure, ni très postérieure” (p.151). Por el contrario, este contraste es estable en el francés de América del Norte y particularmente en

el francés de Quebec. Según apuntan Ostiguy y Tousignat (citados por Detey *et al.* 2010), se presentan incluso toda una gama de posibles realizaciones fonéticas.

Vemos cómo, tanto en el caso de las vocales nasales como en el caso de las vocales [a] y [ɑ], su realización depende efectivamente de factores geolectales y en los dos manuales que se citan estos sonidos no se consigna ninguna explicación al respecto.

4.2. La variación diafásica

Este tipo de variación se refiere al uso de la lengua en contexto. Para Favart (2010), cuando se desea describir este tipo de variación se recurre a términos tales como “nivel”, “registro”, “género”, “estilo” e incluso “variedad estilística o funcional”. Detey *et al.* (2010) señalan que lo diafásico es difícil de analizar, ya que es complejo excluir los rasgos diatópicos, diastráticos e incluso diacrónicos de este eje. Para estos autores, esta dificultad reposa en lo siguiente:

Cette démarche de définition est délicate à mener, car le parallèle qu'elle établit inévitablement entre le domaine social et le domaine linguistique peut conduire à la multiplication des catégories et opposition et à un certain degré de perméabilité de leurs frontières (p.49).

Por esta razón, a continuación se citan ejemplos que también serán retomados en la sección de variación diastrática, pues la línea entre un tipo de variación y la otra es a veces difícil de establecer.

En el caso concreto del corpus de manuales que se analizó, la variación diafásica es el nivel más explorado por los autores. Se puede confirmar, gracias a los datos que se muestran a continuación, que, en una gran mayoría de los libros de texto de la cuarta generación, este tipo de variación se presenta casi exclusivamente a través del léxico.

Gadet (2007) indica que, en los manuales escolares, diccionarios y gramáticas, es usual encontrar cuatro etiquetas, a saber: *soutenu* ‘elegante’ (asociado a los siguientes sinónimos: rebuscado, cuidadoso, culto, controlado); *standard* ‘estandar’ (término que

relaciona con común, neutro, usual); *familier* ‘familiar’ (el cual se refiere a términos como espontáneo, ordinario, relajado). y *populaire* ‘popular’ (el cual se asocia a palabras como argótico y vulgar). Paradójicamente, los autores de los manuales analizados no retoman la nomenclatura que acabamos de citar ni otros términos similares. En la mayoría de los manuales se hace referencia a los términos “formal” e “informal” para referirse a los registros, lo que presupone un espectro en el que hay solamente dos extremos.

A continuación, se detallan los hallazgos referentes a este tipo de variación gramatical, léxica y fonética.

4.2.1 Gramática

Tal y como lo apuntan teóricos como Valdman (1999) y Gadet (2004), en el caso de la gramática, y específicamente en relación con lo diafásico, en el ámbito de la enseñanza del francés hay tendencias en cuanto a temas gramaticales y el eje diafásico; por ejemplo, la interrogación y la negación. A continuación, se presentan los temas gramaticales que tienen que ver con la variación diafásica.

4.2.1.1 La interrogación

Uno de los temas que aparece frecuentemente en el corpus es el de la interrogación. Según Grévisse y Goosse (1993), los tres tipos de interrogación se usan tomando en cuenta el contexto comunicativo, es decir, según el grado de familiaridad que se solicita en dichas situaciones:

Généralement, elle est marquée par l’intonation dans l’oral et par le point d’interrogation dans l’écrit. Ces traits peuvent être seuls présents, surtout l’intonation dans la langue parlée. Dans la langue écrite ou dans la langue soignée, la phrase interrogative se caractérise par l’inversion ou par la redondance du sujet. L’introducteur *est-ce que*, tout à fait courant dans l’oral, n’est pas inconnu à la langue écrite, même soignée (p.584).

Para autores como Valdman (2010), el aprendiz de FLE cuenta con un repertorio que va más allá de los tres tipos clásicos de interrogación; a saber, la entonación, el uso de *est-ce que* y la inversión de sujeto. En el estudio citado en el capítulo I (ver tabla 2), el autor señala la existencia de un repertorio compuesto por más de veinte posibilidades, en las cuales es más frecuente el uso de la interrogación por medio de la entonación y la menos frecuente sería la inversión de sujeto.

En el corpus analizado se mencionan en algunos casos dos tipos de interrogación (entonación e inversión de sujeto) y en otros tres casos (entonación, *est-ce que* e inversión de sujeto). En la mayoría de los manuales se citan los distintos tipos de pregunta sin explicar cómo emplearlas en diferentes contextos comunicativos. Un ejemplo que ilustra este proceder es el siguiente:

Comment s'appelle-t-elle?
 Il s'appelle comment?
 Comment elle s'appelle?
 Quel âge a-t-il?
 Quel âge il a? (Hernández *et al.*, 2013: p. 5)

Este ejemplo se localizó en *Succès 7* (Hernández *et al.*, 2013); en los manuales *Succès de 8 y 9* (Hernández *et al.*, 2014) aparecen también ejemplos similares. En *Plus facile 1* (Núñez y Vargas, 2009) se encontró este mismo tipo de información: “Où habites-tu? - Comment s'appelle-t-elle?” (p. 33) así como en *Plus facile 3* (Núñez y Vargas, 2009): “Que faites-vous? - Suivez-vous des cours? - Comment employez-vous votre temps?” (p. 13). Adicionalmente, en este mismo manual se citan tipos de estructuras para formular preguntas; sin embargo, tampoco se indica cómo usarlas desde el punto de vista de su grado de formalidad: “Pour interroger: Qu'est-ce que tu fais?/ Que fais-tu?/ qui est là? / De quoi il parle?/ Où elle va? /Lequel vous préférez?/ Lesquels elle choisit?/ Lesquelles il a mangé?” (p.119). En *Français pratiques 8* (Santillana, 2006), se localizó información similar a los ejemplos citados: “Inversion (Étudies-tu?), intonation (Tu n'étudies pas? Mais si!), est-ce que... (Est-ce que tu étudies?)” (p.6). Este mismo tipo de referencia se encuentra en el manual *Français pratiques 9* (Santillana, 2009).

En el caso de *Agir en classe de français 7* (2013, Porras y Gamboa), se presenta también información de tipo implícito. Se indica que hay formulaciones para hacer preguntas formales e informales pero en ningún momento se brinda una explicación sobre el empleo de la interrogación; por ello, se considera como información implícita:

Pour demander le prénom
Demande informelle:
Comment tu t'appelles?
Je m'appelle Carole et toi?

Demande formelle:
Comment vous vous appelez?
Je m'appelle Albert, et vous? (Porras y Gamboa, 2013: p. 20)

En el manual de noveno año, se indica que las preguntas se usan para solicitar información, se citan las tres maneras de formularlas, mas no a qué registro pertenecen; tampoco se detalla su uso: “Pour demander des informations: Est-ce que tu vas chez le médecin?, Tu vas chez le médecin?, Vas-tu chez le médecin?” (p.142).

En *On y va 8* (Montero y Ramírez, 2014) y en le *Français créatif 7* (De García, 2014), se presentan ejemplos similares. En el caso del primero, se incluye información sobre la relación entre los tres tipos de formulación y su grado de formalidad, sin explicar, sin embargo, cómo usarlos:

Trois différentes façons de poser des questions en français avec leurs registres de langue:
Courant: “Est-ce que”
Familier: “Intonation”
Soutenu: Inversion verbe-sujet (p. 11)

A pesar de no contar con explicaciones de su uso, se señala que hay tres tipos de pregunta y que su uso tiene que ver con los registros de lengua. En el manual *Français créatif 9* (Martínez, 2014), se explica la interrogación desde el punto de vista del grado de formalidad, según el cual se usan dos tipos de estructura: “La forme la plus simple, utilisée dans la conversation (niveau courant)” (p. 44) y “La forme soutenue, plus souvent écrite” (p.44). Esta información está incompleta, ya que no se especifica cuál es la forma simple y

no se consigna ninguna explicación sobre en qué consiste la forma escrita o *soutenue* ‘elegante’.

4.2.1.2 *El condicional como atenuador*

En el caso de los atenuadores gramaticales, se cita en tres manuales el uso del condicional. Para Grévisse y Goosse (1993), uno de los usos particulares de esta forma verbal consiste en “atténuer une volonté, un désir, un conseil : Je désirerais vous parler. Voudriez-vous me prêter votre livre?” (p.1261). En las referencias localizadas alude al empleo del condicional en solicitudes y la expresión de la cordialidad.

Por una parte, en el manual *Plus facile 2* (Núñez y Vargas, 2009) se especifica que su uso tiene que ver precisamente con la cordialidad: “D’autres expressions de la possibilité peuvent comporter aussi un degré de politesse: Vous pourriez m’indiquer l’adresse du bureau?” (p. 69). Por otra parte, en *On y va 9* (Martínez, 2014), se indica que el empleo del condicional con verbos modales tiene una función de atenuador y se relaciona con la cortesía: “Avec les verbes vouloir et pouvoir, on demande avec courtoisie” (p.59). Finalmente, en el libro de texto *Français créatif 9* (Rodríguez, 2014), se especifica que el condicional se emplea para ser cordial y se presentan ejercicios sobre este uso en particular (p.49, p. 56 y 57).

4.2.1.3 *El uso del futuro próximo*

En el manual *Français pratiques 8* (Santillana, 2008), se proporciona una explicación referente al uso del futuro próximo y su relación con la formalidad: “Le futur proche est moins formel que le futur simple” (p.20). Sin embargo, no se especifican las funciones de esta perífrasis ni se contrasta con los usos del futuro simple. Tal y como se estudió en el apartado dedicado al eje diatópico, según Abouda y Skrovec (2017), existen aún funciones que cumple cada una de las formas: aunque el futuro perifrástico haya absorbido algunos valores del futuro simple, los dos siguen en uso. Para Abouda y Skrovec

(2017), el uso de ambas formas en la lengua oral han permitido estudiar una arista diafásica, según la cual el uso de estas depende de la proxemia o distancia comunicativa entre los hablantes; es decir que, efectivamente, puede haber una pista diafásica para analizar el empleo de ambas formas.

4.2.1.4 *El orden de los constituyentes en la oración*

En varios manuales se brindan explicaciones acerca del orden de los constituyentes en francés, y también sobre casos que no siguen la norma pero que igualmente los estudiantes deben conocer. Por ejemplo, en *Français pratiques 7* (Santillana, 2009), en cuanto a la estructura de las oraciones en los clasificados, se especifica lo siguiente: “Dans les petites annonces, les phrases peuvent être incomplètes, sans sujet et sans articles. Mais normalement en français, les verbes vont toujours avec un sujet à tous les temps sauf à l’impératif”. (p.52). En esta cita se explica cómo está compuesta la oración en francés y al mismo tiempo se añade que puede haber casos, como lo es el de los clasificados, en los que se hallan oraciones incompletas. Cabe destacar que esta información está incompleta, puesto que no se consignan ejemplos sobre lo que es una oración incompleta. Tampoco se especifica que el uso de estas abreviaciones puede deberse al contexto en el que se presentan los textos y a características particulares de este.

En el manual *Français pratiques 8*, también se menciona un ejemplo sobre el orden de los constituyentes: “Remarquez que, dans les poèmes et les chansons, l’ordre des mots est souvent plus libre que dans un texte technique” (p.108). Una vez más, se explica el caso específico en el que la estructura presenta cambios; sin embargo, no se profundiza en cuanto al contexto del mensaje o a su naturaleza, aspectos que pueden intervenir en que la norma difiera.

4.2.1.5 *El uso del pronombre “on”*

En lo que respecta al uso del pronombre *on*, Grévisse y Goosse (1993) expone lo siguiente: “On (avec la 3 pers.) s’emploie au lieu de je, tu, nous, vous; cela est particulièrement fréquent dans la langue familière au lieu de nous: Quand part-on?”

(p.965). Esta explicación confirma que el pronombre *on* se emplea principalmente en contextos comunicativos familiares. Esta información coincide con el ejemplo localizado en *Français pratiques 7* (Santillana, 2009), en el cual se especifica lo siguiente: “Il s’utilise à la place de nous: Lui et moi, on est amis” (p.36). Cabe destacar que no se explicita que su uso depende, en buena medida, del grado de familiaridad de la situación de comunicación. En este ejemplo, la regla se simplifica, pues además de lo que acabamos de señalar, según Landragin et Tanguy (2014), este pronombre presenta varias particularidades:

Il peut référer aussi bien à une personne précise qu’à un générique, à un collectif clairement identifiable qu’à un groupe de personnes à l’étendue et aux limites vagues ; il peut inclure ou exclure le locuteur, renvoyer aussi bien aux interlocuteurs qu’à de tierces personnes (p.99).

Está claro que una explicación tan compleja no sería relevante para el público al que se dirige el manual; sin embargo, con el objetivo de que las y los estudiantes sepan cómo emplearlo, es importante explicar que su uso depende, por una parte, del grado de familiaridad de las situaciones comunicativas, sobre todo en lengua oral. Además, en francés el pronombre *on* puede referirse a un sujeto animado indefinido, por ejemplo, en la oración *on peut s’aimer à soi même* ‘uno puede amarse a sí mismo’ e incluso puede aparecer en proverbios como *moins on sait, plus on croit* ‘Entre menos se sabe, más se cree’. Este pronombre puede también sustituir cualquier pronombre personal como en *alors, on fait une petite scène!*, cuya traducción puede ser ‘entonces, están haciendo una escenita?’ o ‘¿entonces, estás haciendo un escenita?’. Asimismo, puede sustituir un grupo o conjunto de personas, como en el siguiente ejemplo *Au Costa Rica, on célèbre l’indépendance le 15 septembre*, ‘en Costa Rica se celebra la independencia el 15 de septiembre’ (compréndase en el sentido de ‘la gente celebra’). A pesar de la complejidad que puede presentar un contenido gramatical como este, es importante que el público meta conozca esta información, ya que sus usos, dejando de lado el de los proverbios, corresponden a situaciones comunicativas simples y frecuentes.

4.2.1.6 El uso del imperativo en los planos escrito y oral

En relación con el modo imperativo, en *Français pratiques 7* (Santillana, 2009) se especifica que el imperativo se usa de la siguiente manera: “Les instructions se donnent

avec un impératif (Lavez, faites...). À l'écrit, on peut aussi utiliser un infinitif (Laver, faire)" (p.88). La explicación que se da desde una perspectiva diafásica al indicar que en la lengua escrita se pueden usar infinitivos como formas que tienen el mismo valor que el imperativo carece de fundamento teórico, ya que también en la lengua oral se puede emplear el infinitivo. Asimismo, para dar instrucciones se pueden usar otras construcciones con verbos modales como *tu dois faire...* 'debes hacer...' o *tu peux faire...* 'puedes hacer', en lugar de emplear un infinitivo o un imperativo.

4.2.1.7 Omisión de la partícula "ne" en la negación

En el caso de la negación, según Grévisse y Goosse (1993), "Dans la langue parlée, surtout familière, le *ne* disparaît avec des fréquences variables : presque systématiquement au Québec, souvent à Paris et dans le Berry, beaucoup moins en Lorraine et en Wallonie" (p. 1462). En esta cita vemos cómo lo diafásico se puede traslapar con lo diatópico: por una parte, se indica que el *ne* puede omitirse en contextos familiares; por otra parte, se indica que su uso depende además del geolecto al que pertenezca el hablante en cuestión.

En el manual *Agir en classe de français 9* (Porrás y Gamboa, 2014) se localizaron ejemplos en los que se omite la partícula *ne*. En estos, tal y como se observa a continuación, se presentan estructuras sin su correspondiente explicación: "C'est pas possible!, Je ne crois pas! (p.38), "T'inquiète pas!" (p.85), " (...) c'est pas le problème, c'est pas la question" (p.98). En algunos casos se da importancia al hecho de que son expresiones que se sitúan en contextos familiares: "De manière informelle: C'est pas vrai?, ça alors!" (p.153). En *On y va 8* (Montero y Ramírez, 2014), se halló también un ejemplo de este tipo: "Mais pas possible!" (p.112). En este ejemplo se elimina también la partícula negativa *ne* 'no' pero no se brinda explicación alguna acerca del fenómeno.

4.2.1.8 Estructuras propias de la lengua oral

En *On y va 8* (Montero y Ramírez, 2014) se introducen listas de interjecciones por medio de los diálogos que corresponden a contextos comunicativos diversos. El hecho de

agregar interjecciones en diálogos escritos puede interpretarse como una preocupación de que el estudiante distinga los contextos orales y el uso de estas interjecciones; sin embargo, no se dan explicaciones acerca de su empleo; se enumeran únicamente. Algunos ejemplos son los siguientes: “Tiens!, dis-donc, oh là là !, oui, c’est moi, euh” (p.42)⁷⁸. En *On y va 8* (Ramírez y Montero, 2014), también se exponen algunas interjecciones propias de la lengua oral: “Zut alors!/ C’est tout? Oh là là! “(p.61). En el de noveno año se mencionan las siguientes: “Euh... oui/ Ha ha ha ha tu es fou!/ Dis donc, tu arrives (...)” (p.44). Pese a que se mencionan, no se especifica cómo usarlas en una conversación y se parte, en algunos casos, de soportes escritos, no orales, o simplemente de listas de expresiones.

Además de las interjecciones, en *On y va 8* (Montero y Ramírez, 2014), se presentan duplicaciones, fenómeno usual en la lengua oral: “Vas-y!, vas-y!/ Allô, allô Nathalie! / Oui je vois, je vois” (p.42). Pese a que esta información sea implícita, es en el único manual en el que se menciona este fenómeno.

4.2.2 Léxico

Es precisamente respecto al léxico sobre el cual se localizó más información, específicamente en lo relativo a los pronombres de tratamiento y de los saludos y despedidas. También se incluyen en este apartado expresiones usadas según distintos contextos, lo que los autores llaman *formules de politesse* ‘fórmulas de cordialidad’. En el corpus estudiado hay una clara preocupación por parte de los autores de insistir en que el público meta del manual esté sensibilizado a los grados de formalidad e informalidad.

4.2.2.1 Saludos y despedidas

El tema de saludos y despedidas y su uso es el más citado en el corpus de manuales. En cuanto a los casos en que se mencionan saludos para contextos formales e informales, pero de manera implícita, encontramos múltiples referencias. Es decir que los autores listan

⁷⁸ Para ver otros ejemplos, dirigirse a las páginas 47, 57, 87 y 107 del manual.

expresiones para saludar y despedirse tanto formales como informales. Por una parte, en *Agir en classe de français 7* (Porrás y Gamboa, 2013), los autores eligen dividir la lista en saludos formales e informales: “Salutation formelle: Bonjour monsieur, bonjour madame. Salutation informelle: Salut Nico! Salut Monique! - ça va? - ça va!” (p.12). Por otra parte, en el manual *Le français créatif 7* (De García, 2014), se encuentra otro ejemplo como el anterior: “Salut ca va? (informal)/ Bonjour Madame/Monsieur (formal)” (p.8). Adicionalmente, se solicita en un ejercicio encerrar los saludos formales e informales pero solamente se listaron los saludos que acabamos de citar y no se da información sobre cómo distinguir ambos contextos. En *Le français créatif 8* (Agüero, 2014), se enumera una serie de saludos en los que se mezcla el grado de formalidad sin explicar el porqué de esta división: “Monsieur/ Madame, Mademoiselle/ Jeune homme (à un garçon) / Tout le monde (à un groupe), /Comment allez-vous?, /Comment ça va?” (p.5). Presentar información de este tipo, desprovista de explicaciones sobre el uso, puede inducir a confusiones a los usuarios del manual. En este libro de texto, se incluye además información sobre respuestas que se deben emplear en situaciones en las que se conoce bien al interlocutor, es decir, situaciones comunicativas familiares: “Parmi les personnes qui se connaissent bien, on entend: “ça pourrait aller mieux”, “on fait aller, quoi” (p.5).

En relación con la variación explícita sobre este tema en particular, en *Succès 7* (Hernández *et al.* 2013), se define qué es un saludo: “Ce sont des expressions utilisées pour saluer quelqu’un. La personne peut être connue ou non. Il existe des salutations formelles et informelles” (p. 7). Es importante señalar que en esta definición se especifica que existen saludos formales e informales y que esto depende de cuán conocidos sean los interlocutores. Sin embargo, no se consignan ejemplos del uso en cada caso. En la sección llamada *usage* ‘uso’ (p.2), en el manual para octavo año, los autores se refieren a los saludos formales e informales de la siguiente manera:

Pour la première classe, le professeur rappelle les salutations formelles et informelles. Pour commencer, le professeur se présente formellement en disant: Bonjour, je m’appelle _____. Je suis votre professeur de français. Comment allez-vous?” ou d’une façon informelle: Bonjour! Salut!, je m’appelle _____. Je suis votre professeur de français. Comment ça va? (p.2).

Finalmente, en *Le français interactif 7* (Porras y Gamboa, 2018), los autores mencionan algunos contextos en los que se emplean saludos formales e informales: “Salutation formelle: avec les adultes, salutation informelle: entre amis” (p.27). A pesar de mencionar un contexto de uso, no se consignan ejemplos acerca de cómo usarlos en contexto; tampoco se explica que, dependiendo de con qué adulto se hable, se puede tutear o ustedear. En este manual, se agrega además una lista en la que se indica el estado civil que debe usarse en contextos de saludos:

On utilise le titre de civilité pour saluer aux autres poliment :

1. Monsieur pour un homme.
2. Messieurs pour un groupe d’hommes.
3. Madame pour une femme.
4. Mesdames pour un groupe de femmes.
5. Mademoiselle pour une jeune fille adolescente.
6. Mesdemoiselles pour un groupe de jeunes filles adolescentes (p.24).

En este libro de texto se explicita, además, en qué casos se debe saludar o despedirse con expresiones formales o informales, dependiendo del interlocutor con el que se esté interactuando:

Pour saluer entre amis, on dit: - Salut, tu vas bien? - Bonjour, ça va?

Pour saluer les adultes, on dit: - Bonjour, comment allez-vous?

Pour prendre congé on dit: Au revoir!, À demain!, À la prochaine!, À tout à l’heure, À mardi!, Salut Nicolas (salut, c’est entre amis) (p. 25).

Pese a que la información brindada no sea exhaustiva y a que no se proporcionan varias opciones para expresar saludos o despedidas en las dos citas anteriores, hay una preocupación de los autores sobre el uso contextualizado de este vocabulario.

4.2.2.2 *Los pronombres de tratamiento*

Los pronombres de tratamiento se analizaron como parte del componente léxico, pues las explicaciones que se encontraron a este respecto tratan sobre cómo usar los pronombres *tu* ‘tú’ y *vous* ‘usted’ en situaciones comunicativas, no sobre la conjugación o sobre otros aspectos sintácticos. Cabe destacar que este tema en particular es difícil de estudiar sin antes definir la variedad diatópica en la que se está estudiando el fenómeno. A

pesar de que en los manuales analizados no se especifica si el FR pertenece a un francés estándar que proviene de Francia. A continuación, se dará una breve explicación sobre este fenómeno partiendo de la variedad estándar francesa únicamente para tener un punto de referencia.

Los pronombres de tratamiento constituyen un elemento que puede analizarse desde un punto de vista gramatical, léxico o pragmático. La distinción entre *tu* ‘tú’ y *vous* ‘usted’ describe, a grandes rasgos, una relación entre dos interlocutores, sea de solidaridad (tú) o de respeto (vous). Además de tomar en cuenta este factor, en cuanto a la elección de qué pronombre usar en situaciones de interacción, otros factores que se deben tener en cuenta son los siguientes:

L’âge, le lien familial, les types d’interaction entre adultes, où différentes relations, telle que relations cognitive, sociale et affective entrent en jeu (le tu intime (époux, amis, amants), le tu professionnel (collègues), parlementaire, sportif, syndical, (post- soixante-huitard), etc., ainsi que le type particulier de contrat entre les locuteurs, par exemple l’échange communicatif entre un chauffeur de taxi et son client (Kerbrat-Orecchioni (1992 : 36, 48-49), citado por Havu (2006).

Vemos cómo la elección de la persona de tratamiento es un tema bastante complejo y más aún cuando se trata de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso de los manuales analizados, en la mayoría de los casos este fenómeno se simplifica, tal vez debido al público meta al que van dirigidos los libros de texto.

En *Agir en classe de français 8* (Porrás y Gamboa, 2014) se sensibiliza a las y los estudiantes sobre en qué momento se debe tutear (p.10). Se señala que, cada vez que el o la estudiante vea un punto morado, debe usar el pronombre *tu* ‘tú’; sin embargo, no hay explicaciones sobre el empleo del pronombre. En el manual *Coucou 7* (Santillana, 2015), se especifica que *vous* se usa para hablar con alguien que no es de la familia: “Vous de politesse: Tu dis vous à un adulte qui n’est pas de ta famille. Vous vendez des glaces, madame? Donnez-moi une baguette, s’il vous plaît monsieur”. (p.59). En este mismo manual se indica que el empleo de las formas de tratamiento depende de si se conoce o no a su interlocutor: “Pour parler avec un inconnu, il faut parler de “vous”/ pour parler avec un ami, un membre de la famille, il on doit parler de “tu” (...)” (p.36).

En el libro de texto *On y va 8* (Ramírez y Montero, 2014), se brindan explicaciones acerca de cómo usar ambos pronombres en situaciones comunicativas específicas:

On utilise “tu” pour donner des instructions, un conseil ou un ordre à quelqu’un qu’on connaît bien (famille, amis, enfant...).

On utilise “vous” pour donner des instructions, un conseil ou un ordre à quelqu’un qu’on ne connaît pas (bien) ou à plusieurs personnes (vous pluriel) (p.34).

En *On y va 9* (Martínez, 2013), se explica el uso de personas de tratamiento de la siguiente manera: “L’emploi du tutoiement (tu) et du vouvoiement (vous) dépend de la situation de communication (formelle ou informelle, âge des personnes, etc.) et d’éléments linguistiques comme Madame (vous) ou salut (tu)” (p. 26).

En el manual *Le français interactif 7* (Porrás y Gamboa, 2018), se dan explicaciones sobre el uso de ambos pronombres: Aux amis je dis “tu”/ Aux professeurs je dis “vous” (p.22); “ Tu: On utilise “tu” entre amis/ Vous: On utilise “vous” pour parler aux inconnus, aux supérieurs, aux personnes âgées (p.25). Finalmente, en *Le français interactif 8* (Porrás y Gamboa, 2018), se sugiere usar el pronombre *vous* ‘usted’ en situaciones de compra, en las que interactúan el vendedor y el cliente:

Je peux vous aider?
Quelle est votre taille?
Vous payez par carte, en espèces ou par chèque? (p.131)

En los ejemplos localizados predomina la idea de que se ustedeo a aquellos interlocutores a los que no se conoce del todo o se conoce poco o a adultos en general. La única explicación en la que se toman en cuenta otros elementos es en la propuesta de Martínez (2013).

4.2.2.3 *Expresión de la cortesía*

El tema de la *politesse* ‘cortesía’ está presente en dos manuales del corpus analizado. Se localizaron referencias sobre estrategias gramaticales para expresar cortesía. En *Plus facile 2* (Núñez y Vargas, 2009), las autoras señalan lo siguiente con respecto de este tema:

Toute culture a ses formules de politesse propres. En français il y a des formules simples que vous devez connaître pour entrer en contact avec d'autres personnes. Pour être poli, il faut suivre certaines conventions sociales, pour s'adresser aux autres, pour saluer, pour se présenter, pour remercier, pour prendre congé... (p. 7).

Esta explicación no incluye indicaciones lingüísticas; sin embargo, brinda explicaciones sobre cómo ser cortés en una conversación. Adicionalmente, las autoras relacionan la cortesía con situaciones comunicativas en las que hay que dirigirse a alguien, en las que hay que presentarse, pedir algo, saludar y agradecer. En el manual citado se enumeran expresiones que pueden ser usadas con estos fines:

Formules de politesse

Pour s'adresser à quelqu'un:

Madame (une femme adulte ou âgée, qu'elle soit mariée ou non)

Monsieur (un jeune homme, un homme adulte, un homme âgé)

Mademoiselle (une jeune fille)

Formules de politesse

Pour saluer et se présenter: Bonjour (madame, monsieur)

Enchanté de faire votre connaissance (si on le connaît déjà)

C'est un plaisir

Formules de politesse

Pour demander quelque chose:

S'il vous plaît...

Vous pourriez... Vous pouvez...

Je vous en prie...

Pour remercier:

Merci, merci beaucoup

Vous êtes très gentil

Je vous remercie de votre... (p. 7).

Es importante mencionar que, en todos los casos, la cortesía se relaciona con el ustedeo y, por consiguiente, con situaciones comunicativas que pertenecen a contextos formales. El libro de texto *Agir en classe de français 8* (Porrás y Gamboa, 2014) brinda también explicaciones acerca de cómo ser cordial en situaciones comunicativas particulares; por ejemplo, cuando se empuja a alguien, se interrumpe o se llega tarde:

Lorsqu'on bouscule quelqu'un on doit dire: Pardon monsieur! pardon madame!/ Si vous arrivez en retard, on doit dire : Excusez-moi pour le retard! Je suis désolé!/ Lorsque votre comportement n'est pas correct: Excusez-moi pour mon comportement/ Si vous dérangez ou interrompez quelqu'un: Excusez-moi pour le dérangement! Je regrette de vous déranger!/ Si vous faites du mal à quelqu'un: Excusez-moi pour le mal que je vous ai fait/ Si vous ne pouvez pas rendre un service: Je suis désolé de ne pas vous aider (p.40).

En el manual *Le français interactif 7* (Porras y Gamboa, 2018) se define qué son las fórmulas de cordialidad en francés y se acompaña de algunos ejemplos: “Les formules de politesse sont un ensemble de règles de courtoisie employées dans une conversation: S’il te plaît, merci beaucoup, je suis désolée, merci, avec plaisir” (p. 46). En este caso tampoco se consignan explicaciones acerca de los contextos en los que se emplean estas expresiones.

4.2.2.4 Distinción de contextos comunicativos formales e informales

Un tema presente en la mayoría de los manuales analizados es el de la expresión de la formalidad e informalidad. Tal y como se presentó en el capítulo I, generalmente la variación diafásica tiene que ver con la noción de registros. Sin embargo, en los manuales analizados, los términos que los autores usan son formal para referirse al registro *soutenu* o ‘elegante’ e informal, para referirse al registro *familier* ‘coloquial’ (Gadet, 2004). Esta distinción es relevante, pues no se citan una o varias formas ‘medias’ existentes entre lo coloquial y lo refinado. Es decir que los autores polarizan las situaciones comunicativas en un espectro de dos extremos, dejando de lado situaciones comunicativas que no pertenecen forzosamente a estos dos polos.

En el caso del manual *Plus facile 3* (Núñez y Vargas, 2009), las autoras solicitan identificar en varios ejercicios situaciones formales e informales: “Écouter ces deux dialogues. Identifiez quel dialogue est formel et quel dialogue est informel” (p.7), “Jouez à tour de rôle avec un camarade un mini dialogue que vous avez inventé. La classe devine le type de chaque dialogue : formel ou informel. Soignez l’intonation et les gestes” (p.7). Adicionalmente, se solicita identificar las personas de tratamiento relacionadas a distintos contextos comunicativos: “Tutoyer ou vouvoyer? Observez, réfléchissez et écrivez la personne employée dans chaque échange. Vous employez tu ou vous?” (p.7). En estos tres ejemplos, la variación aparece como un elemento implícito, pues estas instrucciones no están acompañadas de información sobre cómo expresar formalidad e informalidad.

Por una parte, en el libro de texto *Succès 8* (Hernández *et al.*, 2014), también se solicita a las y los estudiantes que produzcan diálogos formales e informales: “Jouez le rôle

devant la classe ou faites d'autres petits dialogues formels ou informels" (p.7); sin embargo, no se consignan ejemplos de cómo hacerlos o diálogos que se pueden usar como referencia. Por otra parte, en *Français créatif 9* (Rodríguez, 2014), el autor solicita a los estudiantes en una instrucción que imaginen un diálogo informal: "Examinez l'image et imaginez un dialogue informel" (p. 10), esto sin contar tampoco con referencias o modelos para poder imaginarlos.

En el manual *Agir en classe de français 8* (Porras y Gamboa, 2014), se propone una serie de tablas en las cuales se presentan expresiones y léxico propios de lo formal e informal en distintas situaciones comunicativas. Por una parte, se dan consejos sobre las expresiones que deben usarse para solicitar una autorización: "Pour demander l'autorisation, un accord: Est-ce que tu peux... s'il te plaît/ Est-ce que vous pouvez... s'il vous plaît" (p. 16); por otra parte, se indica cuáles expresiones usar para despedirse: "Pour prendre congé: Au revoir, à bientôt, à demain, à lundi, à plus tard, à la semaine prochaine, salut" (p.18). También se incluyen expresiones útiles para presentarse "Pour demander à quelqu'un de se présenter : Comment tu t'appelles ? Quel est ton prénom ? Comment vous vous appelez ?" (P. 22) y para agradecer: "On doit répondre aux remerciements par un "je t'en prie" "je vous en prie" (p.36).

Además de expresiones, en manuales como *Coucou 8* (Santillana, 2015), los autores proponen vocabulario propio de contextos informales. Sin embargo, no se dan explicaciones y tampoco se consignan ejemplos de uso contextualizado. Algunos ejemplos son los siguientes: "M'man!" (p.13), "Ado" (p.37), "Accro" (p.43), "C'est sympa" (p.53), "Ben" (p.69), "Ouais" (p.69). y "Pas très original, quoi!" (p.69). Cabe mencionar que estos ejemplos pueden analizarse según una perspectiva diastrática, pues son términos usados también por niños y adolescentes, al igual que en los localizados en *Coucou 9* (Santillana, 2015): "Bof!" (p.47) y "Ouais" (p.69, p. 81).

La última información localizada fue en el manual *Agir en classe de français 7* (Porras y Gamboa, 2013), en el cual se incluye léxico formal y estándar sin brindar explicaciones sobre su uso:

Oui!
 Oui, c'est vrai!
 D'accord!
 Ouais! (manière informelle) (p.121).

En cuanto a la información explícita sobre los grados de formalidad e informalidad, también se localizó numerosa información como lo muestran los siguientes ejemplos. Por una parte, en el manual *Français créatif 8* (Agüero, 2014), se indica que las personas que se conocen bien pueden decir las siguientes expresiones: “Parmi les personnes qui se connaissent bien on entend: “ça pourrait aller mieux”, “on fait aller, quoi” (p. 5). En este mismo libro de texto, se explica con qué interlocutores se debe emplear el tuteo y léxico informal:

Si vous êtes avec vos amis, votre famille, la situation est informelle; mais si vous êtes avec un professeur, un policier ou une personne inconnue en général, la situation est formelle. Il y a aussi une situation formelle quand on s'adresse à quelqu'un d'important. Il faut différencier les situations pour ne pas être impoli (p. 7).

En este caso en particular, se relaciona lo informal y lo formal con la cordialidad. Se dan explicaciones acerca de qué contextos deben considerarse formales e informales; sin embargo, dichas explicaciones son insuficientes.

En cuanto a los contextos en que se usan los saludos formales e informales, los autores de *Succès 8* (Hernández *et al.*, 2014) presentan la siguiente información: “Si on parle avec quelqu'un plus âgé ou quelqu'un qu'on ne connaît pas, on utilise les situations formelles. Mais, si on parle avec la famille, les copains, les camarades ou simplement les amis, on utilise les salutations informelles” (p. 8). En el mismo manual, se indican los componentes que deben aparecer, según los autores, en una conversación: “Pour créer un dialogue, il faut employer les salutations, des questions personnelles, et prendre congé. Les dialogues peuvent être formels ou informels, selon la situation de communication” (p. 5)

En *Le français interactif 8* (Porrás y Gamboa, 2018), se localizó una instrucción en la que se solicita a las y los estudiantes que lean los diálogos que se presentan y que

clasifiquen las situaciones en formales e informales y se les pide también que subrayen las expresiones de estos diálogos en la columna que corresponde, formal o informal:

Lisez les dialogues suivants suite à cela faites ce qu'on vous demande.

1. Quel dialogue correspond à une situation informelle?
2. Quel dialogue correspond à une situation formelle?
3. Classez les expressions soulignées dans la colonne correspondante (p.22).

A continuación, se citan dos casos en los que los autores prefieren usar el adjetivo *familier* ‘familiar’ en lugar de *informel* ‘informal’. El primero pertenece a *Agir en classe de français* 7 (Porrás y Gamboa, 2013): “On peut dire, en français familier et sans être raciste: “un noir, ou un black, mais dire un nègre est très raciste” (Porrás y Gamboa, 2013: p. 49). El segundo manual en el que se localizó este tipo de información fue *Coucou* 8 (Santillana, 2015). En este se cita una serie de términos y expresiones seguidos de un asterisco, el cual indica que se trata de ejemplos de *langue familière* ‘lengua familiar’: “ça c’est moche” (p.13), “Pas joli (e)” (p.13), “Je prends mon petit déj.” (p. 25), “Déco” (p.25). En cita al pie de página se explica que estas abreviaciones son propias de la lengua oral familiar.

Cabe destacar que, como en casos anteriores, aunque se explicita por medio del metalenguaje lo formal y lo informal, no se consignan explicaciones o ejemplos sobre cómo distinguir ambos contextos o elementos pertenecientes a ambos contextos.

4.2.3 Fonética

En el componente relativo a la pronunciación, no se encontró ningún ejemplo para ilustrar el eje diafásico.

4.3 La variación diastrática

En cuanto a este tipo de variación se localizó muy poca información. Autores como Tyne (2012) advierten sobre la complejidad del análisis de este tipo de variación, sobre todo debido a que es difícil separarla de la variación diafásica : “le stylistique et le social se trouvent intimement liés, à la fois dans le choix des éléments variables et au niveau de la réception- évaluation par les locuteurs” (p. 104). En el caso del léxico, particularmente, es

donde se encontró mayor dificultad en separar estas dos dimensiones en algunos ejemplos concretos. Se decidió por lo tanto incluir los datos tanto en variación diafásica como diastrática.

4.3.1 Gramática

No se localizaron referencias a la variación diastrática desde un punto de vista gramatical.

4.3.2 Léxico

En cuanto a la variación diastrática y el léxico, no se localizaron ejemplos correspondientes al uso de la lengua según grupos etarios y según grupos sociales (habla infantil y de los adolescentes, por ejemplo). Esta información podría también asociarse a la dimensión diafásica si se toma en cuenta el grado de formalidad o informalidad de los enunciados.

En *Plus facile 1* (Núñez y Vargas, 2009), se hace referencia indirecta al habla infantil o de los adolescentes, propia además del contexto escolar mediante el uso de una abreviación: “On mange à la récré” (p.9). En el libro de texto *On y va 9* (Martínez, 2013), se lista una serie de palabras que la autora clasifica como expresiones usadas por los jóvenes:

Les potes: les copains
 La Fac: La Faculté, l'université
 Ouais: oui
 Bosser: travailler, étudier (p.17)

En el manual *Coucou 7* (Santillana, 2015), se presenta una serie de palabras que también corresponde, según los autores, al habla de los adolescentes en el contexto colegial: “Abréviations courantes au collège: “maths” pour “mathématiques”, “récré” pour “recréation”, “prof” pour “professeur”, “self” pour “self-service” (p.43). En este manual también se cita “la colo” (p.91) para hacer referencia a la “colonie de vacances” ‘campamento de vacaciones’.

4.3.3 Fonética

En la pronunciación tampoco se consignaron ejemplos referentes a la variación diastrática.

5. La variación adquisicional

Tal y como se indicó en la metodología, el objetivo de haber incluido en la matriz una columna sobre variación adquisicional, consistía en obtener información que nos permitiera describir mejor las características generales del FR que predomina en el corpus de manuales de la cuarta generación, guardando siempre una perspectiva variacionista. Por lo anterior, cabe mencionar que el fin de este análisis no corresponde a uno de tipo adquisicional o a un análisis de errores, tal y como se explicó en la metodología.

Es necesario aclarar que en los ejemplos citados se presenta en letra negrilla la palabra, expresión u oración en la que se presenta el caso de variación adquisicional. En la mayoría de los ejemplos se cita a continuación una forma equivalente en francés y finalmente se presenta una posible traducción al español.

5.1 Gramática

5.1.1 Uso de pronombres relativos “qui/que”

Los pronombres relativos son elementos que tienen como función representar un sustantivo o un grupo nominal que se encuentra en la oración principal. En francés, estos tienen como función sintáctica “relier la proposition subordonnée relative (dans laquelle se trouve le pronom relatif) à la proposition principale (dont dépend la proposition subordonnée relative)” (Carrillo y Velásquez, 2016 : p.95). El pronombre *qui* cumple la función de reemplazar el sujeto de la oración; el pronombre *que*, un complemento directo, y el pronombre *où*, complementos circunstanciales de lugar y de tiempo. Se dirá entonces: *La femme qui est habillée en noir est ma voisine* ‘la mujer que está vestida de negro es mi vecina’ y *la femme que tu cherches est à côté de l'ascenseur*, ‘la mujer que buscas está al

lado del ascensor’ y *le jour où j’ai vu cette femme je suis tombé amoureux*, ‘el día en que vi a esa mujer me enamoré’. Estos usos se confunden en algunos de los ejemplos que se localizaron en el corpus de manuales de la cuarta generación.

En el manual *Agir en classe de français 7* (Porras y Gamboa, 2014) se consignaron dos ejemplos: “C’est la fête de tous les pays **qui** parlent français” (p.24). El pronombre relativo *qui* debería reemplazarse por el relativo *où*, puesto que la información se refiere al lugar donde se habla francés, y no al sujeto de la oración. En *Agir en classe de français 8* (Porras y Gamboa, 2014), se encuentra el siguiente ejemplo: “Décrivez ce **qui** porte la femme de l’image suivante” (p. 97): en este caso el pronombre relativo debería ser *que*, ya que en la oración se hace referencia a lo que lleva puesto la mujer (complemento directo) y no a la mujer en sí (sujeto). En este mismo manual, se encontró un caso similar en el que se confunde el uso de *qui* con el del pronombre relativo *que*: “Tous les verbes **qui** vous venez de compléter” (p.97).

5.1.2 El uso de preposiciones

En *Succès 7* (2013), se ubican estructuras en las que se presenta un uso no nativo de las proposiciones. Por ejemplo: “Il y a des sports qui peuvent se pratiquer **sur** la terre, dans l’eau, sur la glace, dans l’air et à la montagne” (Hernandez *et al.*, 2014: p.112), una reformulación más cercana a la de un nativo sería : *Il y a des sports qui se pratiquent dans un terrain, dans l’eau, dans l’air, à la montagne*, ‘hay deportes que se practican en una cancha, en el agua, en el aire, en la montaña’. Otro ejemplo es el siguiente: “Actuellement, **par moyen des** relations internationales (...)” (p.2); en este caso se propone sustituir la locución *par moyen de* por *au moyen de*: *Actuellement, au moyen des relations internationales*, ‘Actualmente, por medio de las relaciones internacionales’. Vemos cómo en este caso puede tratarse también de un calco de la estructura, pues en español la locución que corresponde a *au moyen de* sería ‘por medio de’.

Tal y como sucede en otros libros de texto, en *Le français interactif 7* (Porras y Gamboa, 2018) se presentan usos de preposiciones que no corresponden al uso nativo. Dos

ejemplos son los siguientes: “**Dans** quel jour commence le week-end?” (p.29) por *quel jour commence le week-end?*, ‘¿qué día empieza el fin de semana?’. Otro ejemplo de uso de preposición se muestra en la siguiente frase: “Une feuille **à** papier” (p.18) por *une feuille de papier*, ‘una hoja de papel’. Según indica Lagane (2014), la preposición *de* ‘de’, puede usarse: “pour indiquer la matière de quelque chose, on emploie de ou en. De apparaît parfois d’un usage un peu plus soutenu : une maison de brique ou en brique, de la vaisselle de porcelaine ou en porcelaine” (p. 44).

En *Français pratiques 7* (Santillana, 2008), también hay ejemplos sobre el uso de la preposición *sur* ‘sobre’ : “Présentez-vous comme **sur** l’exemple” (p.4). En este caso, la preposición *dans* ‘en’ es la que más se aproxima a un uso nativo: *Présentez-vous comme dans l’exemple*, ‘preséntese como en el ejemplo’. Adicionalmente, en el manual *Le français créatif 7* (De García, 2014), se localizaron los siguientes ejemplos: “Tu rêves **à** les visiter” (p.5). En este ejemplo, la preposición que acompaña al verbo *rêver* ‘sonar’ es *de*, por lo cual la oración correcta sería *tu rêves de leur rendre visite* ‘sueñas con visitarlos’. En el libro de texto para octavo año, se localizaron los siguientes ejemplos: *Faites des recherches à l’Internet* “(p.11). En este caso la preposición que debe emplearse es *sur* ‘sobre’. Seguidamente, en la oración “Vous travaillez **en** Pays-bas” (p.57), la preposición que se usa con países plurales en construcciones con verbos de permanencia es *aux*, por lo que la oración correcta sería *Vous travaillez aux Pays-Bas*, ‘usted trabaja en los Países Bajos’.

En el manual *Agir en classe de français 8* (Porras y Gamboa, 2014) se halló otro ejemplo relativo al uso de preposiciones: “Le jour compte **sur** 24 heures et il se divise en deux périodes” (p. 24). En este caso se sobregeneralizó el uso de *compter sur* ‘contar con’ en un contexto que no es el adecuado. En este caso en particular, en francés se optaría por decir: *le jour dure 24 heures* ‘el día dura 24 horas’, o bien *une journée a 24 heures* ‘un día tiene 24 horas’.

En el corpus de manuales se localizaron también ejemplos en los que se omite la preposición. Por ejemplo, en *Agir en classe de français 9* (Porras y Gamboa, 2014) se ubicó el siguiente ejemplo: “Profitez la couverture maladie dont vous bénéficiez” (Porras y

Gamboa, 2014, p.89). En francés, el verbo *profiter* ‘aprovechar’ va seguido de la preposición *de*, por lo tanto, la estructura correcta debería ser: *profitez de la...*, ‘aproveche la...’. Se encontró otro ejemplo en el que el mismo verbo no va seguido de la preposición: “Voilà pourquoi vous devez profiter l’apprentissage de cette belle langue dans votre lycée” (p.154).

5.1.3 La concordancia de género y número

En francés la concordancia en género y número en el grupo nominal es regida por los sustantivos (Grévisse y Goosse, 1993: p.642). Sin embargo, en el corpus de manuales se encontraron ejemplos que no siguen esta regla. En *Français créatif 9* (Rodríguez, 2014), por ejemplo, se omite la concordancia entre adjetivo y sustantivo: “Puis écrivez dans **votre** cahiers” (p.9), por *puis écrivez dans vos cahiers*, ‘luego escriban en sus cuadernos’. En *Français créatif 8* (Agüero, 2014) hay ejemplos de falta de concordancia de género y número: “Ces réponses attirent normalement des expressions **tel que**” (p.5), por *telles que* ‘tales como’. Adicionalmente, se omitió la concordancia de femenino en los siguientes ejemplos: En *Le français créatif 7* (De García, 2014), “Certaine fois, ça m’est égale” (p.32) y en *Le français créatif 8* (Agüero, 2014): “De mes aïeules à mes cousins (p.46) por *de mes aïeux à mes cousins*, ‘de mis ancestros a mis primos’; y en “en hiver la température plus **bas** c’est de 15°” (p.38), por *en hiver la température plus basse c’est de 15°*, ‘en invierno la temperatura más baja es de 15°’. Finalmente, en *Français créatif 7* (De García, 2014), también se encontró un ejemplo en el que no se respeta la concordancia en número: “Voici une liste d’adjectifs qualificatifs **moral et physique** avec leur terminaison” (p.52), *moraux y physiques*, ‘morales y físicos’. Cabe mencionar que, según la experta Lebon, en este caso el uso del adjetivo moral no es el adecuado.

Asimismo, se localizaron varios ejemplos de falta de concordancia entre el sujeto y el verbo. En el caso de *Le français créatif 7* (De García, 2014), se encontraron los siguientes ejemplos: “**Choisi** le bon adjectif (p.54, p. 72, p.91) por *choisis le bon adjectif*, ‘elige el adjetivo correcto’ y “On **salut** en disant, bonsoir! (p.83), por *on salue en disant, bonsoir!*, ‘saludamos diciendo ¡buenas noches!’. En el manual *Le français créatif 8*

(Agüero, 2014) se presenta un ejemplo en el que no se sigue la concordancia entre el sujeto (3 persona del plural) y el verbo: “Les nouvelles technologies quel rôle **joue** dans la transmission d’information?” (p.113), por *les nouvelles technologies, quel rôle jouent-elles dans la transmission d’information?*, ‘las nuevas tecnologías, ¿qué papel juegan en la transmisión de información?’

5.1.4 Mezcla de conjugaciones

En las instrucciones de varios manuales se presentan ejemplos en los cuales hay una mezcla de conjugaciones, sobre todo entre *tu* ‘tú’ y *vous* ‘usted’. En el libro de texto *On y va 7* (Salas, 2014), hay un ejemplo en el que hay una mezcla de conjugaciones: “**Lis** la présentation de Luis (...) **Faites** cette activité pour vous présenter devant tout le monde” (p.8), por *lis la présentation de Luis (...) Fais cette activité pour te présenter devant tout le monde* o bien por *lisez la présentation de Luis (...) Faites cette activité pour vous présenter devant tout le monde*, ‘lee/lea la presentación de Luis (...) haz/haha esta actividad para presentarte/presentarse delante de todo el mundo’.

Los demás ejemplos pertenecen al manual *Le français créatif 8* (Agüero, 2014) : “À l’aide du professeur **écrivez** une lettre et **échangez**-la avec d’autres élèves” (p.109) ; “**Imaginez** une situation et **prends** le rôle du professeur ou de l’élève” (p. 11); “**Faites** que **ton** camarade devine lequel **vous** avez choisi” (p.104); “Imaginez une situation et prends le rôle du professeur ou de l’élève. Répète et prononce les phrases! **Pratiquez** en classe!” (p. 17). Vemos cómo en todos los ejemplos citados hay una alternancia entre conjugaciones de la segunda persona del singular y la segunda persona del plural, y cómo en la mayoría de los casos sucede en la conjugación del imperativo. Además, incluso en el uso de pronombres posesivos se presenta una mezcla en las mismas personas que en las conjugaciones.

Finalmente, se encontró un ejemplo similar en el manual *Agir en classe de français 8* (Porrás y Gamboa, 2014): “**Tu ne dois pas** laisser tes affaires tous seuls dans la plage lorsque tu surfes. **Laissez**-les à l’hôtel” (p.118) En este caso la oración inicia con el sujeto

tú y en la segunda parte de la instrucción hay un cambio a *vous* ‘usted’. La oración más próxima de un uso nativo sería: *Tu ne dois pas laisser tes affaires toutes seules dans la plage lorsque tu surfes. Laisse-les à l’hôtel*, ‘no debes dejar tus cosas en la playa cuando surfeas. Déjalas en el hotel’.

5.1.5 Otros casos

En este apartado se ubican casos que no se clasifican en los anteriores o bien ejemplos únicos sobre un tema específico y que tienen que ver con variación en el plano gramatical. Uno de los ejemplos es sobre el uso de la marcación del complemento directo con verbos transitivos. En el manual *le Français interactif 7* (Porras y Gamboa, 2014), se localizó un ejemplo en el que el verbo *saluer* ‘saludar’ se presenta con un grupo nominal en función de complemento directo introducido con *aux* ‘a los’, tal y como sucede en español, por tratarse de un complemento directo de persona definida, razón por la cual podría tratarse de un calco: “On utilise le titre de civilité pour saluer **aux** autres poliment” (p. 24), por *on utilise le titre de civilité pour saluer les autres poliment*, ‘se usa el estado civil para saludar a los demás educadamente’.

En el libro de texto *Le français créatif 7* (De García, 2014), hay un ejemplo en el que se omite el pronombre reflexivo del verbo *se mettre* ‘ponerse’: “**Mettez** en groupes de quatre personnes” (p.95); la forma nativa del verbo es *mettez-vous en groupes de quatre personnes*. En el manual para octavo año, se localizó un ejemplo en el que se confunde el uso del adverbio *vite* ‘rápido’ con el uso del adjetivo *rapide* ‘rapido’: “Michael est moins **vite** que François” (p.93), por *Michael est moins rapide que François*, ‘Michel es menos rápido que François’.

Finalmente, en *Le français créatif 8*, se presenta un caso de omisión de sujeto: (2014): “**Pourquoi n’était** pas très réussi, le premier téléphone mobile?” (p.110), por *pourquoi n’était-il pas réussi, le premier téléphone portable ?* ‘¿por qué no fue bien logrado el primer teléfono móvil ? Según especifica Grévisse y Goosse (1993), “Toutes les

phrases et propositions ont normalement un sujet” (p.233). En francés, el sujeto es necesario, razón por lo cual no debería haber sido omitido.

5.2 *Léxico*

En cuanto a la variación adquisicional y el léxico, se localizaron abundantes datos. Estos datos tienen que ver con fenómenos semánticos como los falsos amigos y los calcos. También se mencionan casos en que se inventan palabras.

5.2.1 *Falsos amigos*

Los falsos amigos son fenómenos de interferencia que pueden “engendrer l’emploi fautif d’un terme à la place d’un autre avec lequel il présente des ressemblances” (Alic, 2011: p. 131). Este fenómeno es generalmente causado, según Alic (2011), por la similitud de los significantes de los signos de las dos lenguas en cuestión. Es decir que dos palabras que pertenecen a lenguas distintas se asemejan mucho entre sí, pero difieren en su significado y, por ende, pueden inducir a errores de traducción. Un ejemplo del francés sería, el verbo *repasser* ‘planchar’, el cual es usado por algunos hispanohablantes con el sentido del verbo ‘reparar’ (estudiar), cuyo equivalente en francés sería *réviser*.

En el corpus de manuales analizado se encontraron algunos ejemplos de este fenómeno. En el manual *Succès 8* (Hernández *et al.*, 2014), se da la siguiente instrucción : “Cherchez dans **la soupe aux lettres** les sept conjugaisons” (p.43). Este mismo ejemplo se encontró en *Le français créatif 8* (Agüero, 2014) : “La soupe à **lettre**” (p.23). Aunque en francés el término *soupe aux lettres* puede ser válido desde un punto de vista sintáctico y semántico, no hace referencia a la actividad lúdica en la que hay que buscar palabras en un conjunto de letras. En francés el término que se usa para esta actividad es *mots mêlés*, ‘sopa de letras’.

En *Succès 9* (Hernández *et al.*, 2014), hay un ejemplo en el que se menciona “**Une mascotte**” (p.93), ‘una mascota’, término que no se usa en francés para referirse a una mascota tal y como la conocemos en español. Es necesario aclarar que el sentido de *mascotte* en francés corresponde a: “Animal, personne ou objet considérés comme portant

bonheur” (Petit Robert, 1998: p.812). El término usual en francés para referirse a una mascota es *animal de compagnie*, ‘animal de compañía’.

Por otra parte, en *On y va 9* (Martínez, 2014), se localizaron varios ejemplos de calcos, a partir del uso del adjetivo *antérieur* ‘anterior’. Uno de ellos es el siguiente: “Selon la lecture du texte **antérieur**, coche la meilleure option” (p.13). El adjetivo adecuado sería *précédent*, no *antérieur*, ya que no calza con el sentido de esta instrucción. El adjetivo *antérieur* fue usado como falso amigo también en los manuales *Agir en classe de français 8* (Porras y Gamboa, 2014: p.31) y en *Agir en classe de français 9* (Porras y Gamboa, 2014: p. 21). En el manual *On y va 8* (Montero y Ramírez, 2014) se especifica lo siguiente: “Une première unité dénommée “0” qui a pour but de **repasser** ou niveler l’étudiant” (p.2). En esta oportunidad, al verbo *repasser* se le está atribuyendo el sentido de ‘repasar’ del español, cuando en francés este término significa ‘planchar’.

Otros ejemplos fueron encontrados en el manual *Agir en classe de français 8*. El primero de ellos es en una instrucción, cuando se indica a los estudiantes “Jouez au **mémoire**” (p. 43). En el diccionario Le petit Robert (1998) no aparece ninguna definición referente al juego de *mémoire*, tal y como se especifica en el manual. Se trata de una traducción literal del español. Según los expertos entrevistados, y según información encontrada en línea, el término usual cuando se hace referencia al juego es el préstamo del inglés: *memory* ‘memoria’. Otro ejemplo de este manual es el siguiente: “En groupes, imaginez comment vous pouvez vous présenter dans une **interview** de travail” (p.31). En lugar de usar el préstamo del inglés *interview*, en francés se usa, sobre todo en el medio laboral, el término *entretien d’embauche* ‘entrevista de trabajo’.

En *Français pratiques 8* (Santillana, 2008) también se presentan calcos semánticos. Tal es el caso del uso de la palabra *couple* ‘pareja’ usado en una instrucción: “Travaillez en **couples**” (p. 17). En francés, el sentido de *couple* se restringe únicamente a los siguientes sentidos “1. Un homme et une femme réunis. 2. Lien entre deux personnes, deux pays” (Petit Robert, 1998, p.298). Se localizó otro sentido más próximo al del ejemplo del manual: “Assembler deux à deux” (Petit Robert, 1998, p. 298). Sin embargo, en ninguno de

los ejemplos se usa en el sentido de hacer un trabajo en parejas o con sustantivos animados. Al contrario, los ejemplos que se consignan utilizan sustantivos inanimados: “Coupler des roues de wagon. Roues couplées” (Petit Robert, 1998, p. 298). En francés, las expresiones que permiten indicar un trabajo realizado entre dos personas serían, por ejemplo, *travailler en tandems, en binomes, par deux*.

5.2.2 Calcos

Para Dubois (2002), un calco lingüístico puede definirse de la siguiente manera: “pour dénommer une notion ou un objet nouveaux, une langue A (le français, par exemple), traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue B (allemand ou anglais, par exemple) en un mot simple existant déjà dans la langue ou en un terme formé de mots existant aussi dans la langue” (p. 73-74). Así, en la oración *ma mère vient de m’ appeler*, ‘mi mamá acaba de llamarme’, estaríamos frente a un calco si en español alguien dijera: ‘mi mamá viene de llamarme’. En cuanto al préstamo, el autor indica que no deben confundirse ya que “le calque se distingue de l’emprunt proprement dit, ou le terme étranger est intégré tel quel à la langue qui l’emprunte” (p.74).

En *Succès 7* (Hernández *et al.*, 2014), se localizaron los siguientes ejemplos: “**Pratique**” (p. 102, p. 109, 117, 131, 133, etc.), por *exercice* ‘ejercicio’; “Rédigez **en couples**, un dialogue” (p.16) por *en binômes, en tandem, par deux* ‘en parejas’; “Je vais les **empaqueter**” (p.27) por *emballer* ‘empacar’; “**Retournez tôt!**” (p.27), por *À bientôt* ‘vuelva pronto’; “Elle chante des chansons dans un **scénario**” (p.49), por *sur scène* ‘en el escenario’; “**Jour** du père- **Jour** de la mère” (p.59), por *fête des pères, fête des mères* ‘día del padre, día de la madre’. En *Succès 8* (Hernández *et al.*, 2014), se localizaron los siguientes: “**Pratique**” (p.8, 4, 15, 17, 23, 28, 29, 30, 60, 63, 82, 83, 87, 143, 147) por *exercice* ‘ejercicio’; “On **utilise** des vêtements” (p.27) por *porte, met* ‘se pone’; “Comme dessert, je voudrais une grosse **tranche** de gâteau au chocolat” (p.32) por *part, morceau*, ‘tajada o trozo’; “Ça va être dur **demain tôt!**” (p.50), por *demain matin* ‘mañana temprano’; “Les sports en **couple**” (p.79) por *par deux* ‘en parejas’.

Por su parte, en *Succès 9* (Hernández y *al.*, 2014) también se localizaron calcos, por ejemplo: “**Pratique**” (p.87, p.94, p.95, p.101, p.108), por *exercice* ‘práctica’. Se presenta también la oración “**Je marche au succès**” (p.3), estructura traducida del español y que carece de equivalente en francés, según los expertos entrevistados. Según indicó Lebon, esta idea es imposible de traducir al francés palabra por palabra, tal y como se hace en esta oración. Propone como una de las posibilidades para expresar una idea similar *Je vais réussir* ‘voy a lograrlo’.

En el plano léxico, se localizaron varios ejemplos de calcos en el manual *On y va 7* (Salas, 2013). Por ejemplo, en: “Je n’aime pas **visiter** mes oncles” (p.87). En el caso de personas, en francés se usa *rendre visite a* ‘visitar a’ y también se podría decir en esta frase *aller chez mes oncles* ‘ir donde mis tíos, ir a casa de mis tíos’. Hay expresiones que también son calcos del español como, por ejemplo: “Identifie les images **a continuation** et écris (...)” (p. 11) por *suivantes* ‘a continuación, siguientes’.

Un caso particular llama la atención: el uso del conector de “Plusieurs pays appartiennent au même continent **ainsi que** les options se répètent” (p.17) por *donc*, ‘entonces’. Otro ejemplo de calco es el de la oración “Elle nous **soigne** beaucoup” (p.70), *elle prend soin de nous* ‘ella nos cuida’. Otro ejemplo similar fue el uso del término *militaire* ‘militar’ en el siguiente contexto: “En France on utilise l’heure **militaire**” (p.88), por *administrative* ‘militar’.

En el manual *Français interactif 8* se localizaron varios ejemplos. El primero de ellos es el uso del sustantivo *blouse* para referirse a una camisa de mujer: “Un costume uni de coupe classique et une chemise ou une **blouse** à manches longues” (p.110). Es posible que la elección de este término provenga del español ‘blusa’. Según el diccionario del CNRTL, este término se refiere a:

Vêtement de grosse toile en forme de chemise porté autrefois dans leur travail quotidien par les gens de la campagne, les ouvriers, les marchands, etc. *Homme en blouse* (Toepffer, *Nouvelles genevoises*, 1839, p. 280); *Les hommes en blouse sont des ouvriers* (Zola, *La Fortune des Rougon*, 1871, p. 29). *Porte-blouse* (Hugo, *Les Misérables*, t. 2, 1862, p. 421).

Actualmente, el término *blouse* se asocia al de ‘gabacha’, usado para proteger la ropa, como en el caso de los pintores, cirujanos y obreros. Otro ejemplo de calco es el siguiente: “La notion de chic est **sujette** à évolution en fonction des tendances et de la mode” (p.110). En este ejemplo, en lugar del sustantivo *sujet* à ‘sujeto a’, se podría proponer *par rapport* à ‘en relación con’. Según el diccionario del CNRTL, el uso de este término es muy poco frecuente y se refiere a alguien: “Qui est soumis à une autorité souveraine. *Le peuple est souverain, dit-on ; et de qui? – De lui-même apparemment. Le peuple est donc sujet* (J. de Maistre, *Souveraineté*, 1821, p. 311) (...) Le compl. désigne une force, un agent, un phénomène, un processus ou son effet indésirable, une règle, une obligation, soumis à” (CNRTL, 2012).

Otro manual en el que se localizaron varios ejemplos de calco, fue *Agir en classe de français 9* (Gamboa y Porras, 2014). En el primero de ellos, se puede apreciar el uso de un verbo y de una expresión de frecuencia copiada directamente del español: “Il faut **baigner** les chiens une fois par mois et les chats **une fois chaque** trois mois” (p.58). Esta oración quiere decir literalmente ‘hay que bañar los perros una vez al mes y a los gatos cada tres meses’. En francés, una posibilidad de expresión podría ser: *Il faut laver les chiens une fois par mois et les chats tous les trois mois*.

Además de términos específicos en los que se presentan calcos semánticos, hay una serie de expresiones, frases y oraciones que son calcos del español. A continuación, se presentan algunos ejemplos. En *Agir en classe de français 9* (Gamboa y Porras, 2014) se localizó el siguiente ejemplo: “**Pauvre**. C’est dur” (p.85), *le pauvre. C’est dur* ‘pobre. Es duro’. En el caso de esta expresión en negrita, lo usual en francés es acompañar el sustantivo de un determinante, específicamente de un artículo definido: *Le pauvre*. Otra oración es la siguiente: “Lorsque vous **ressentez des souffrances physiques vous visitez le médecin?**” (p.89). En este caso en particular se traduce directamente del español: ‘Cuando usted sienta dolores físicos visita al médico’. Según la experta Lebon, en francés una oración que podría tener este sentido sería la siguiente: *Lorsque vous avez mal quelque part, allez chez le médecin*.

En la serie *Le français créatif* hay varios ejemplos de calcos. En el caso del manual de séptimo año se encontró: “**Quand as-tu** le français, les mathématiques (...)?” (p.82) es un calco del español: ‘¿Cuándo tienes francés, matemáticas?’. Sin embargo, la oración presentada en francés carece de sentido en esta lengua. Una posibilidad sería *Quels sont tes horaires des cours de français, des maths ?* o *À quelle heure c’est le cours de français, de maths ?* En este mismo manual, se localizó la siguiente oración: “**Amie précieuse qui mérite les choses les plus merveilleuses**” (p.87). Esta estructura es sin duda un calco del español. La estructura equivalente en español sería: ‘Amiga preciosa que merece las cosas más maravillosas’. Según indicó la experta Lebon, una oración de sentido próximo en francés podría ser: *Chère amie qui mérite ce qu’il y a de plus beau au monde.*

Finalmente, en el manual *Français pratiques 9* (Santillana, 2008), se encontró un ejemplo de calcos en oraciones completas: “Faites attention aux nombres qui apparaissent dans un texte. Non seulement **comme ils viennent**, mais en faisant des calculs” (p.24). Según los expertos consultados, una aproximación del sentido de esta oración en francés sería: *suivez l’ordre suggéré en faisant des calculs.* En este caso se trata de un calco, pues se hace la traducción literal del español al francés. Una posibilidad equivalente en español ‘No solamente como vienen, pero haciendo cálculos’.

5.2.3 Otros casos

Aquellos términos u oraciones que no se clasifican ni como calcos ni como falsos amigos se ubicaron en esta sección. Por ejemplo en *Le français interactif 7* (Porras y Gamboa, 2018), en la oración: “Un **flacon** de **correcteur liquide**” (p.18), es imposible usar el término flacon, ya que significa: “Petite bouteille, généralement de verre, qui se ferme avec un bouchon soit de même matière, soit métallique. Flacon de verre, de cristal ; déboucher, vider un flacon ; un flacon de parfum, d'eau de Cologne” (CNRTL, 2012). Por lo tanto, un nativo diría más bien *du blanc* o *du liquide correcteur*, ‘corrector’. En este manual se cita también el término *pupitre* (p.19), el cual, aunque pareciera que es válido en

el contexto educativo costarricense, los expertos dudaron en incluir, ya que, según indicó el Dr. Guevara, se trata de una palabra en desuso. Según el diccionario del CNRTL, este término se puede definir así:

Petit meuble porté sur un ou plusieurs pieds, dont la partie supérieure est formée par un plan incliné sur lequel on peut poser un livre ouvert, un cahier, du papier, pour lire, écrire, dessiner plus commodément. Pupitre en bois; pupitre à pied; pupitre mobile d'église; pupitre d'orchestre; être debout près du pupitre (2012).

Otro ejemplo consignado en *Français interactif 8* (Porrás y Gamboa, 2018) es el uso de la palabra *pièce*, 'parte' o 'moneda': "Il consiste à mélanger des **pièces** très sport avec des **pièces** plus sophistiquées" (p. 110). En el ejemplo, *pièce* se usa en lugar de *habits* o *vêtements* 'ropa'. Este término puede referirse a: "chaque objet, chaque élément ou unité (d'un ensemble)" (Le petit Robert, 1998: p. 985). En el diccionario se localizó un sentido que tiene que ver con el léxico de la ropa; sin embargo, se indica que sólo se usa en dos expresiones, en "un costume trois-pièces (veston, pantalon, gilet). Un maillot de bains deux-pièces" (Le petit Robert, 1998 : p. 985). En el caso del español, la palabra 'pieza' en relación con ropa se usa en los siguientes contextos: "Trozo de tela con que se remienda una prenda de vestir u otro tejido. Porción de tejido que se fabrica de una vez" (Real Academia Española, 2019). Por lo anterior, este ejemplo no se puede clasificar como un calco o de falso amigo.

6. Características del FR según el corpus de manuales de la cuarta generación

Para Favart (2010), admitir que en las lenguas hay variación implica el reconocimiento de una norma lingüística: "L'enseignement se construit alors à travers la transmission d'une norme" (p. 179). La existencia de una norma implica que, aunque haya distintas maneras de expresar un enunciado o una idea, siempre habrá unas mejores que otras. Por lo tanto, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas es necesario que exista un punto de partida, una unidad que permita estudiar la lengua. En el caso de este estudio, tal y como

se explicó en el capítulo I, se optó por denominarlo FR. Después de haber llevado a cabo el análisis sobre la variación en el corpus de manuales de la cuarta generación y de información relativa al francés adquisicional, se definirán a continuación algunas características del FR presente en dichos manuales.

6.1 La gramática como contenido dominante

En los manuales analizados, se constató que la mayoría de contenidos que se presentan corresponden a temas gramaticales. Estos son sugeridos por el programa oficial del MEP y seguidos al pie de la letra por un buen número de autores. Además, el enfoque gramatical que prevalece es prescriptivo; el aprendizaje de la lengua se reduce a la elección de ciertos temas y reglas que se presentan como partes, secciones. A través de los métodos, no se logra construir la idea de la lengua como una unidad, sino, más bien, como una serie de reglas de uso desvinculados entre sí.

El enfoque elegido en la mayoría de los manuales es tradicional: se presentan tablas con los contenidos gramaticales seguidos de ejercicios e incluso explicaciones en francés sobre temas gramaticales:

L'interjection.

Ce sont des mots qui expriment une sensation, une émotion, une surprise et un étonnement. Elles sont toujours suivies d'un point d'exclamation. Voici quelques exemples d'interjections: Ah!, Oh! Hélas! Hein! (p. 81).

Les prépositions

La préposition est un élément qui facilite le rapport entre les mots eux-mêmes. La préposition n'a pas de sens complet en elle même. Elle a besoin d'un mot qui complète sa signification. (Hernández *et al.*, 2013: p. 81).

Además de *Succès* (Hernández *et al.*, 2013), en *Coucou* (Santillana, 2015) y en *Français pratiques* (Santillana, 2006, 2008), hay definiciones y explicaciones sobre temas gramaticales. Los ejercicios propuestos tienen como objetivo poner en práctica los contenidos que acaban de ser estudiados. Es importante mencionar que la gramática se presenta en fichas sintéticas en el corpus, el enfoque es explícito en todos los casos y

deductivo, es decir que los autores proponen, ellos mismos, las explicaciones gramaticales siempre en la lengua meta.

En muy pocos libros de texto se sugiere al usuario hacer una reflexión sobre el funcionamiento de la lengua por medio de la inducción de reglas. Este es el caso de *Agir en cours de français* (Gamboa y Porras, 2014) y de *Plus facile* (Núñez y Vargas, 2009, 2009), en los cuales se presentan algunos indicios para que los usuarios de los manuales descubran la regla o al menos reflexionen sobre la gramática en lugar de simplemente completar ejercicios aplicando lo expuesto en tablas gramaticales.

Analizando los manuales, es evidente que el modelo de lengua parte de una gramática homogénea. En todos los manuales se presentan las mismas reglas generalmente para la formación de tiempos verbales, por ejemplo. En cuanto a la variación, en el plano gramatical está presente en contenidos muy particulares, como la interrogación, la negación, la conjugación. Cabe destacar que, en los estudios consultados, por ejemplo, en Valdman (2000), Gadet (2007) y Favart (2007), estos temas son también recurrentes en cuanto al hecho de abordar la variación. La gramática está relacionada principalmente a lo diafásico, y, por lo tanto, relacionada directamente con los grados de formalidad especificados en los apartados anteriores.

Según Chiss (2010), las gramáticas escolares privilegian una visión apodíctica, es decir, que se enseña únicamente lo que se considera enseñable. Este autor menciona también que esta característica está presente tanto en manuales como en la metodología de los docentes en el aula. Para este autor, estas elecciones que se hacen se van a reflejar en un desarrollo inadecuado de la competencia comunicativa, la cual debería “intégrer, au-delà de la “compétence linguistique”, la maîtrise des variétés de langue et des règles d’usage nécessaire, selon les initiateurs de cette notion (en particulier Dell Hymes) à l’intégration à la communauté langagière ciblée” (Chiss, 2010: p. 14-15). Este parece ser el caso del modelo de FR presente en los manuales analizados, pues, al menos desde un punto de vista gramatical, hay una elección de contenidos que corresponde a los dos últimos programas oficiales del MEP.

Al no presentar muchos casos de variación en la gramática, se puede concluir además que la manera de presentarla tiende a ser homogénea, ya que las explicaciones sobre el uso son muchas veces reducidas o, incluso, incompletas.

6.2 La importancia del léxico

Después de la gramática, los contenidos de vocabulario son los más importantes. Están presentes en todos los manuales, están al servicio de la gramática y en algunos casos se relacionan con objetivos comunicativos, como en los manuales *Plus facile* (Núñez y Vargas, 2009) y *Coucou* (Santillana, 2015). Tal y como sucede con la gramática y el léxico en los manuales de la cuarta generación se presenta seccionado y depende estrechamente de los contenidos sugeridos por el MEP. El léxico se presenta en muchos manuales acompañado de imágenes y no hay traducción a la lengua materna de los estudiantes.

En cuanto a la variación en el plano léxico, se localizaron más ejemplos; sin embargo, se reduce a tres temas esencialmente: los saludos y despedidas, el grado de formalidad y lo oral vs escrito. Si comparamos con la gramática, el léxico del FR presente en el corpus de manuales es el componente más dinámico.

6.3 La pronunciación: grafemas y alfabeto fonético

En la mayoría de los manuales se incluyen contenidos fonéticos. Tal es el caso de *Coucou* (Santillana, 2015), *Le français interactif* (Porras y Gamboa, 2018), *Agir en classe de français* (2013) y *Plus facile* (2009). Sin embargo, en pocas ocasiones se presentan ejercicios de audio. Es decir, aunque se presenten símbolos fonéticos, hay muy pocos casos en los que se trabaja oralmente la pronunciación, repetición o articulación de sonidos. La pronunciación se trabaja de manera escrita; los autores se centran en la relación entre grafema y sonido únicamente. Asimismo, hay una marcada tendencia por centrarse en el

estudio de segmentos únicamente en un buen número de libros de texto. En algunos manuales como los de la serie *Plus facile* (Núñez y Vargas, 2009), por el contrario, se proponen ejercicios de entonación y de fenómenos suprasegmentales.

En cuanto a la variación y la pronunciación, se cuenta únicamente con dos ejemplos en los que se contrastan sonidos (vocales nasales) pero no se abordan explicaciones sobre la materia o se explicita la variación existente en la realización de estos sonidos.

6.4 El predominio de lo escrito

A pesar de que los manuales de cuarta generación cuentan con características comunicativas, después de analizar los libros de texto y la presencia de la variación en estos, se puede afirmar que lo escrito prevalece en el modelo que se transmite en este corpus. Desde un punto de vista didáctico, se constató que la mayoría de los ejercicios propuestos en los manuales son escritos, los documentos de partida son también escritos. En varios manuales se presentan diálogos, pero se explotan pedagógicamente como si se tratara de documentos escritos, no orales. En muy pocos se toma en cuenta la comprensión oral, la fonética y mucho menos la expresión oral.

En el corpus de manuales se presenta una clara preocupación por entrenar al estudiante en el dominio de una gramática normativa de la modalidad escrita. Debido a esto, no se toman en cuenta las especificidades de la lengua oral, salvo casos excepcionales como *Le français interactif* (2018) y *On y va* (2013, 2014), en los que se estudian interjecciones y se sugieren otras características de la lengua oral como la entonación.

En algunos manuales como *Français pratiques 7*, (Santillana, 2008) la ortografía es muy importante. Incluso se brindan explicaciones sobre la última reforma que se ha hecho en la Academia Francesa:

En 1990, l'Académie Française a publié des modifications facultatives de l'orthographe; par exemple, garder le circonflexe dans le verbe jeûner (ne pas manger) seulement quand on peut le confondre avec jeune (pas vieux): elle jeûne. Mais dans ce livre, on utilise les formes traditionnelles (p.46).

Pese a que lo escrito domine en el FR del corpus, se presentan algunos manuales en los que se encuentran algunas actividades orientadas hacia la lengua oral y la comunicación. Por ejemplo, en *Plus facile* (Núñez y Vargas, 2009), *Agir en classe de français* (Porrás y Gamboa, 2013, 2014), y *Coucou* (Santillana, 2015).

6.5 La variación adquisicional

Según lo analizado en el apartado sobre variación adquisicional, se puede afirmar que el corpus de manuales se caracteriza por la presencia del español mediante fenómenos adquisicionales como los calcos y los falsos amigos. Está claro que hay libros de texto en los que se hay más variación que en otros; en el caso particular de la variación adquisicional, en el libro que más se presentan ejemplos es en *Succès* (2013), seguidos por *Le français créatif 8* (Agüero, 2014) y *Agir en classe de français* (2014); en los que hay menos variación de este tipo es en *Plus facile* (2009) y en *Coucou* (2015).

Este fenómeno en particular es común en los países francófonos en los que se enseña el francés como FSL o FLE. Quéfellec (2007) cita ejemplos de los fenómenos que ocurren en algunos países africanos en los que hay dos o más lenguas en contacto. En primera instancia, aborda el caso de Gabón. En el FR de esta nación, señala que es común traducir literalmente expresiones homologadas de la lengua bantú. En las variedades de francés subsahariano, se encuentran además de calcos y préstamos, otros fenómenos influenciados por la lengua materna de los docentes. Tal es el caso de la duplicación en los nuevos términos, como por ejemplo *cent-cent*, ‘cien-cien’, que se refiere a un taxi colectivo en el que se le cobra 100 francos a cada cliente. También es frecuente el cambio de categoría gramatical, como en el caso de sustantivos que se convierten en adjetivos. Dos ejemplos son el uso del sustantivo *caillou* ‘piedra’ en lugar de los adjetivos *dur*, *difficile* ‘duro, difícil’; otro ejemplo consignado es el uso del sustantivo *bandit* ‘bandido’ en lugar del adjetivo *turbulent*, ‘turbulento’. Además del caso de Gabón y del área subsahariana, la autora menciona que incluso en los países árabes en los que el francés tiene un estatus de

segunda lengua se encuentran estos fenómenos. Apunta que, en el caso de Marruecos, se habla incluso de una variedad particular, el *francarabe*.

Aunque estos ejemplos no pertenecen a un contexto lingüístico similar al de Costa Rica, si partimos del hecho de que se trata de lenguas presentes en los programas educativos a nivel nacional, se puede pensar en la hipótesis de que algo similar ocurre: el español es una fuente que interviene de manera tal vez inconsciente en la redacción de los manuales. Aunque Quefélec (2007) se refiere al contexto africano, otro punto de coincidencia con el contexto costarricense es que no se puede dejar de lado la variedad de francés del docente: “la seule variété de français qu’ils connaissent, la leur, généralement beaucoup plus proche du français régional (en particulier pour ce qui est de la phonétique et de la prosodie) que du français académique” (p.67). Esta variedad adquisicional está presente en los manuales, ya que los autores son costarricenses.

6.6 Un francés de ningún lugar

Como se explicó en párrafos anteriores, en el corpus de manuales no se indica de dónde proviene el francés que se transmite en los manuales. En ninguno se caracteriza o se explicita que se trata de un francés estándar que proviene de una variante de prestigio de Francia, que es un estándar que proviene de Francia. Sin embargo, muchas son las referencias que se hacen a Francia por medio de documentos e imágenes en las que se ensalzan sus monumentos y sus personajes célebres.

El francés presente en el corpus de manuales no muestra características diatópicas de algún país o región de Francia en particular. Sin embargo, intuimos que se trata de un estándar compuesto de contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos. Este estándar es un fiel heredero del modelo exportado desde el siglo XVII y presenta las siguientes características: “De longue date, depuis au moins le XVII^e siècle, le français, plus que d’autres langues, a été marqué par une tradition monocentrique qui a régné sans partage pendant au moins trois siècles et a fait de l’usage parisien la norme de référence incontestée” (Quéfélec, 2007:

p.53). El FR implica, por lo tanto, la elección de una norma : “Les institutions, généralement, adoptent une position très conservatrice et élitiste qui permet d’ailleurs aux privilégiés maîtrisant le « bon français » (la norme exogène) de conserver et de justifier leurs avantages sociaux” (Quéfellec, 2007: p.67).

6.7 Una gramática homogénea

Otra característica del modelo de FR de los manuales analizados es que se trata de un modelo lingüístico bastante homogéneo, sobre todo desde un punto de vista gramatical. En todos los libros de texto se encontraron los mismos contenidos gramaticales y léxicos que además están en concordancia con lo expuesto en el programa oficial del MEP. Pese a ello, en los manuales analizados los autores se centran en la enseñanza de contenidos y no en el desarrollo de habilidades, tal y como se plantea en el programa del 2016.

Es importante recalcar que el hecho de que se hable de un modelo homogéneo no quiere decir que no se presente variación. Hablamos más bien de un modelo de lengua conformado por partes independientes, por contenidos que no siempre están articulados unos con otros, lo que hace difícil pensar en una progresión coherente si se busca que las y los estudiantes de la Educación General Básica logren comunicarse en francés gracias a los manuales. Este modelo homogéneo busca entrenar a los estudiantes en la comprensión del código de la lengua meta; pocos manuales van más allá y proponen actividades de expresión oral o escrita.

Según lo expuesto en secciones anteriores, se puede afirmar que en el corpus analizado se presenta poca variación desde el punto de vista gramatical. La mayoría de ejemplos consignados en este estudio pertenecen al léxico y al eje diafásico, principalmente. Estamos, tal y como lo indica Valdman (2010), frente a un modelo de gramática monolítico, que carece de dinámica. Esta situación es una paradoja si tomamos en cuenta que en el programa del MEP (2016) se pretende que, gracias al estudio de esta materia, las y los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades comunicativas en las que se tome en cuenta la diversidad lingüística: “L’apprentissage de la langue et la culture

francophone devient alors un moyen privilégié pour s'insérer dans la multidisciplinarité diverse et plurilingue caractéristique des processus de mondialisation" (p.4). En esta cita, queda claro que en el programa oficial del MEP se expone la importancia de asociar la lengua con la cultura, razón por la cual debería tomarse en cuenta la diversidad lingüística de la francofonía. Como se expuso en el capítulo II, la francofonía está ampliamente abordada, pero desde un punto de vista ilustrativo, descriptivo, no así desde el punto de vista lingüístico, por lo que no es posible hablar de una realidad plurilingüe.

El hecho de que en los libros de texto analizados se proponga un modelo homogéneo de la lengua, es decir, de un FR estándar, puede ser un factor que impida la adquisición de la lengua francesa con un enfoque comunicativo. Piebop (2016), cita el caso de una universidad de Camerún en la que se presenta una situación en la que el francés estándar es el que se transmite:

L'usage exclusif du français standard dans l'enseignement du FLE dans une université camerounaise de tradition anglophone comme Buéa, implique d'autres facteurs qui mis ensemble contribuent à y impacter négativement l'apprentissage du français. Cet aspect en particulier constitue un réel obstacle à l'atteinte de l'objectif fonctionnel (...) et il en découle un nombre considérable de conséquences fâcheuses (Piebop, 2016: p. 303).

A pesar de que este ejemplo ilustra la realidad camerunesa, también se puede hacer un paralelismo con Costa Rica. Los docentes se centran en la transmisión de contenidos si siguen al pie de la letra los manuales. Dada esta situación, es imposible que se llegue a un entrenamiento del estudiante de tipo funcional o comunicativo.

En cuanto a la variación, el MCERL (2002) invita a las y los docentes a enseñarla en sus cursos, partiendo de un modelo estándar, con el objetivo de que cada estudiante construya su competencia comunicativa:

Dans les premières phases de l'apprentissage (disons jusqu'au niveau B1), un registre relativement neutre est approprié, à moins de raisons impératives. C'est dans ce registre que les locuteurs natifs s'adressent probablement à des étrangers et à des inconnus ; c'est celui qu'ils attendent d'eux. (p.94).

En esta cita, se da una particular importancia al hecho de que el estudiante debe dominar al menos la variante estándar para poder comunicarse eficazmente. Esto nos lleva

a afirmar las recomendaciones de Valdman (1998), en las cuales menciona que lo más importante es que el estudiante sea capaz de comprender la variación, no de reproducirla. Esta norma se apoya en criterios de tres tipos: lingüísticos, epilingüísticos y adquisicionales. En cuanto a los lingüísticos, la norma elegida debe reflejar el comportamiento observable de los hablantes de la lengua meta, teniendo en cuenta las variantes lingüísticas más frecuentes o las que lo caractericen mejor desde un punto de vista diastrático y diafásico. En relación con el eje epilingüístico, Valdman apunta que las variantes que se propongan como norma a los estudiantes deben coincidir con la idea de que los hablantes nativos tienen sobre las producciones lingüísticas en distintos grupos sociales. Finalmente, desde un punto de vista adquisicional, el autor señala que las variantes elegidas de la lengua meta deben estar en adecuación con las competencias lingüísticas de los estudiantes. Si a estos elementos sumamos el contexto, tenemos una propuesta teórica compleja, que toma en cuenta tanto las elecciones sobre la lengua y que toma en cuenta a los hablantes nativos y a los aprendices de la lengua en cuestión. La norma pedagógica es entonces una serie de elecciones que se hacen con el fin de contar con un modelo en el que dichas elecciones han sido conscientes y parten de un conocimiento sobre la variación y las implicaciones que puede tener para una comunicación eficaz.

Un último elemento debe ser mencionado en relación con al modelo homogéneo de lengua que se transmite en el corpus de manuales de la cuarta generación. Este elemento tiene que ver precisamente con la elección. En los años 70, tal y como se mencionó en el capítulo I, la elección de contenidos gramaticales y léxicos se hacía con base en estudios de frecuencia. En el caso del francés, el *Français Fondamental* fue la base para hacer propuestas pedagógicas. En el caso de los manuales y del programa oficial del MEP de 2016, no hay indicios de corpus lingüísticos de la lengua escrita u oral que permitan justificar la elección de contenidos que se presenta.

Cabe mencionar que en el programa oficial del MEP de 2016 se cita como uno de los pilares teóricos la propuesta del MCERL. Si tomamos en cuenta que en dicho programa se presentan las dimensiones pragmática, sociolingüística y lingüística, los manuales publicados posteriormente a la publicación de este programa no presentan características accionales en los que se tomen en cuenta estos tres ejes.

Según los autores del MCERL (2002), es importante que los estudiantes de niveles A1 y A2⁷⁹ sean expuestos a la variación, ya que de esta manera se puede evitar una mala comprensión a nivel comunicativo. Proponen además que, en niveles iniciales, el estudiante sea expuesto a la variación únicamente para comprenderla y que vaya poco a poco adquiriéndola. En cuanto al desarrollo de la competencia sociolingüística, en este documento se caracteriza de la siguiente manera:

Compétence sociolinguistique	
A2	Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.
A1	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.

Tabla 20 Competencia sociolingüística en los niveles A1 y A2 del MCERL
(Información tomada del MCERL, 2001: p.95)

Cabe destacar que la dimensión más evidente desde el inicio del aprendizaje sería la diafásica, en la que la cortesía y los registros de lengua serán fundamentales para una comunicación eficaz. Por ende, tanto la propuesta de Valdman (1998) como la del MCERL (2002) coinciden en que se debe enseñar un modelo lingüístico, pero no homogéneo, es decir que se debe incluir la variación desde los comienzos del aprendizaje de la lengua meta.

6.8 El peso de la cultura francesa

Tal y como se mencionó en secciones anteriores, Francia se muestra en todos los manuales como un país idealizado que transmite cultura y conocimientos a través del estudio de la lengua. En el prólogo del manual *On y va 7* (Salas, 2013) describe ampliamente los alcances de la lengua francesa en cuanto a número de hablantes y a su

⁷⁹ Recordemos que estos niveles aparecen en varios manuales como en *Plus Facile* (2009), en *Agir en classe de français* (2013, 2014) y en *Le français interactif* (2018).

estatus en el mundo : “La langue française est répandue sur environs cinq continents ce qui implique qu’environs⁸⁰ 200 millions de personnes l’utilisent... par conséquent, elle est devenue une des langues étrangères la plus étudiée, après l’anglais bien sûr” (p.2).

Otros autores insisten en que, gracias al francés, la humanidad ha podido comprender el funcionamiento del mundo : “Le français (...) nous a permis de comprendre une grande partie de l’histoire et des événements qui ont marqué l’humanité” (Salas, 2013 : p.2). En *Succès* (Hernández *et al.*, 2013), por ejemplo, los autores hacen referencia a una serie de elementos que solamente realzan los aspectos positivos de la cultura francesa y de Francia. Esta visión es claramente una idealización:

Au moment de parler de la France, la plupart des gens pense aux éléments de la culture. Par exemple: l’amour, la mode, les parfums, le parc fleuri, les cafés en plein air, la cuisine la plus fameuse du monde, le vin, les musées fabuleux, les oeuvres d’art, les beaux paysages, les majestueux châteaux et les palais, les monuments majestueux comme la Tour Eiffel, l’Arc du triomphe et l’Arche de la Défense, les oeuvres architectoniques, historiques et modernes (Hernández *et al.* Succès 7, 2013: p.3).

Como se estudió en el capítulo II, los autores de los manuales del macrocorpus de manuales y obras didácticas, así como del corpus de manuales de la cuarta generación que se analiza en el presente capítulo, insisten en el hecho de que aprender francés permite que las y los estudiantes accedan a la cultura francesa, la cual tiene grandes aportes que hacer a la cultura costarricense:

C’est l’une des plus belles langues pour sa musicalité, sa résonance et son style qui nous a permis de comprendre une grande partie de l’histoire et des événements qui ont marqué l’humanité (Montero y Ramirez, 2014: p.2).

Esta cita refuerza la idealización de la cultura francesa que se mencionó en el capítulo I de este estudio. Ideas como las expuestas en la cita anterior pueden influenciar a las y los estudiantes sobre la imagen que pueden construir de este país, y, por ende, su actitud y motivación hacia la materia. En cuanto a estereotipos y sobregeneralizaciones presentes en el corpus de manuales de la cuarta generación, podemos citar *Le français*

⁸⁰ La ortografía correcta es “qu’ environ”.

interactif 7 (2017), en el cual se sostiene un argumento que valida el hecho de que el francés se aprenda en Costa Rica:

Los monumentos franceses son los fieles representantes de una cultura que se ha expandido a muchos países y Costa Rica no ha sido la excepción. La cultura francesa ha enriquecido enormemente la cultura costarricense (...) Gracias a la cultura francesa, la nuestra se enriquece día tras día (p. 38).

Asimismo, en *On y va 7* (Salas, 2013), se rescata la relación que existe entre el francés y la vida profesional de los estudiantes. Según la autora, el aprendizaje del francés permitiría a las y los estudiantes desenvolverse mejor profesionalmente: “Célèbre dans le monde entier, c’est, actuellement, l’instrument de base pour exercer une grande quantité de professions partout dans le monde” (Salas, 2013: p.2).

A pesar de que la variación de tipo diatópica está prácticamente ausente del corpus de manuales, el programa del MEP refuerza la importancia de estudiar la francofonía:

Cette langue non seulement contribue au développement de la sensibilité, mais apporte aussi la vision de la convivialité entre les peuples et le respect de la diversité, intrinsèque à ces principes. Quelle meilleure motivation pour nos élèves que l’appréciation esthétique de la multiple réalité francophone partout sur le globe qui vient enrichir la formation des citoyens du monde et ouvrir une porte sur la pluralité et au libre choix inspirés par les principes éthiques (p.10).

Según sostienen Detey *et al.* (2010), es común hablar de francofonía en el ámbito del FLE; sin embargo, en pocas ocasiones la francofonía se aborda desde una perspectiva lingüística. Lejos de ser coherentes con el discurso francófono en el que coexisten distintas culturas y realidades que tienen que ver evidentemente también con lo lingüístico, en los manuales se preconiza un modelo estandarizado, que no presenta características de ningún geolecto de manera explícita. Proponer un modelo centrado en la cultura francesa y en un modelo de lengua homogéneo priva a las y los estudiantes de la riqueza cultural y lingüística de la francofonía.

En ningún manual se hace referencia a la variación en el francés de Quebec, Suiza, Bélgica u otro país francófono. Cabe mencionar que *On y va 8* (Ramírez y Montero, 2014) es el único manual que se presenta información sobre las lenguas criollas de base francesa en Martinica: “La langue officielle est le français mais tous les martiniquais parlent créole,

issu de la rencontre entre le vieux français, l'anglais, les dialectes africains et de la survivance des termes amérindiens" (p.18).

7. Conclusiones preliminares sobre la variación

Después de haber realizado el análisis correspondiente, se puede afirmar que la variación está presente en el corpus de manuales, sobre todo en el eje diafásico. La mayor parte de los ejemplos tienen que ver con el léxico y con el eje diafásico. Se evidenció una preocupación por los autores de los libros de textos, por poner en evidencia la importancia de conocer lo formal e informal; sin embargo, hay pocas explicaciones acerca del uso de la lengua en contexto. En los demás ejes, la variación es casi inexistente, lo que deja entrever que existe un modelo bastante homogéneo que no beneficia para nada el conocimiento de la francofonía desde un punto de vista lingüístico.

En cuanto a la variación adquisicional, la información hallada dio cuenta de fenómenos presentes en el FR relacionados al español, como los calcos y los falsos amigos, elementos de gran importancia en el momento de caracterizar el modelo de FR. Aunado a esto, el FR se caracteriza por no explicitar qué norma se enseña desde un punto de vista diatópico; sin embargo, la presencia del imaginario sobre Francia como cuna del pensamiento, la cultura y la literatura está presente en el corpus analizado.

Podemos agregar, además, que la gramática sigue siendo el contenido lingüístico más importante y que se aborda de manera tradicional y deductivo. La fonética queda relegada a un segundo plano, gran paradoja si se toma en cuenta que los programas del MEP apuestan por cursos de corte comunicativo, en los que se supone que el estudiante es activo y que produce enunciados tanto orales como escritos. Esto es esencial para comprender una tendencia en el macrocorpus de manuales y obras didácticas: existe una preponderancia de lo escrito por sobre lo oral.

Todo lo anterior nos hace afirmar que los manuales son una herramienta de trabajo muy compleja, que, además de transmitir una serie de decisiones institucionales, políticas

lingüísticas e ideas y decisiones de los autores de cada libro de texto, constituyen en muchos casos el único acceso que las y los docentes costarricenses tienen al idioma.

Conclusiones

En esta investigación se analizó una serie de manuales que se han usado en las aulas costarricenses para la enseñanza de la lengua francesa en Costa Rica. Este análisis permitió, en primera instancia, trazar una cronología en la que se pudieron abordar los momentos clave en la enseñanza aprendizaje del francés en Costa Rica desde sus inicios en el siglo XIX y hasta nuestros días. También se tomaron en cuenta los programas oficiales del MEP, los cuales cumplen con una función esencial en el sistema educativo, ya que son precisamente estos documentos los que dictan las políticas lingüísticas en lo relativo a qué y cómo se debe enseñar con respecto al francés en Costa Rica.

Este corpus de manuales sigue fielmente lo establecido en los programas oficiales del MEP y presentan, en su mayoría, algunas características del enfoque comunicativo. Sin embargo, se concluyó que, a pesar de que estos programas propongan una perspectiva comunicativa y accional, muchas veces el manual dista mucho de la propuesta del MEP. En muchos casos las personas autoras optan por extraer del programa únicamente los contenidos gramaticales, léxicos y fonéticos, así como algunos actos de habla y objetivos. Las actividades presentadas no tienen como objetivo entrenar al estudiantado para que aprenda a comunicarse, por lo que se concluye que una buena parte de las propuestas se ciñen en el fondo a una perspectiva más tradicional en la que se privilegian los contenidos gramaticales en primera instancia, seguido de los contenidos léxicos.

Gracias a la historiografía de los manuales que se construyó, se pudo determinar un microcorpus de manuales de autoría costarricense, en el cual se estudió cómo se presenta la variación diatópica, diastrática y diafásica. La variación diafásica fue la más presente en el corpus de manuales; asimismo, se logró determinar que la gramática y el léxico son los recursos acerca de los cuales se aborda la variación. Es importante mencionar que, a pesar de que se presenten casos de variación, la mayoría son casos implícitos, es decir, que las personas autoras de los manuales incluyen temas de variación, pero no explican al usuario del manual en qué consisten los fenómenos. Adicionalmente, se analizó la variación

adquisicional, cuyos datos nos dieron luces acerca de las características del FR que se presenta en los manuales que se encuentran actualmente en el mercado para la enseñanza del francés.

Seguidamente, en este estudio se determinaron ocho características del FR que se enseña por medio de estos manuales. Este modelo se caracteriza por centrarse en contenidos y no en actos de habla u objetivos comunicativos. La gramática se presenta como contenido dominante, seguido por el léxico. La gramática se aborda de manera tradicional y se presenta como un sistema de reglas relativamente homogéneo. Además, la fonética se presenta como un accesorio y se asocia en general a grafemas y al alfabeto fonético, por lo que está al servicio de la escritura y no de la lengua oral. Muy pocos manuales presentan ejercicios de entrenamiento fonético con audios. Otra característica del FR es la presencia de un francés adquisicional en el que se presentan casos de calcos y falsos amigos que nos hacen pensar en un francés con un sabor costarricense, sobre todo tomando en cuenta que una de las características de los manuales es que fueron escritos por docentes costarricenses para los que el francés también es su L2, al igual que en el caso de sus aprendices.

No podemos dejar de lado las dos últimas características del FR que trascienden lo lingüístico: la primera de ellas es que existe una idealización de Francia y de su cultura. Esta característica está presente desde el primero de los manuales localizados en 1892 hasta los publicados en el 2019. Poco a poco se ha introducido la Francofonía y las culturas francófonas, pero como información accesoria. Francia sigue siendo el modelo de cultura meta y se presenta a los usuarios de los manuales de manera estereotipada y engrandecida, como un ideal a imitar. La segunda característica de orden extralingüístico es que el FR de los manuales de la cuarta generación es finalmente un francés de ningún lugar. En ningún libro de texto se especifica que se enseña una variedad o una norma relacionada a Francia o a otros países francófonos. Es decir que se da por un hecho que el modelo que se enseña en los manuales es el francés de Francia.

Las características de este FR apuntan a que actualmente no existe una estrategia clara acerca de cuál es el modelo lingüístico del francés que se enseña en Costa Rica y cómo se enseña. Si partimos del principio que una gran mayoría de los manuales de la cuarta generación retratan lo establecido en el programa del MEP, quiere decir que las y los autores desconocen cuales son los parámetros y características del modelo lingüístico que se encuentra implícito en los programas. Con el análisis de los manuales se pudo confirmar que la lengua se concibe como un compendio de listas de contenidos gramaticales y léxicos, a pesar de que en los programas se insista en la comunicación. En pocos manuales la lengua se estudia como un sistema en el que además de la gramática y el léxico, intervienen la fonética, la pragmática e incluso el desarrollo de estrategias sociolingüísticas que permitan una comunicación eficaz en lengua extranjera.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, es necesario mencionar que el tiempo fue un factor clave para llevar a cabo la historiografía. En un inicio de la investigación, dado que no se contaba con suficiente documentación para trazar la evolución de la enseñanza del francés en Costa Rica, se tomaron años en recabar información y localizar los libros de texto. Es necesario mencionar que, tal y como se mencionó en la metodología, es muy posible que no se haya repertoriado toda la producción de manuales y obras didácticas publicadas en Costa Rica y, en consecuencia, es también posible que algunos documentos oficiales y programas del MEP no se hayan contemplado en este estudio. Otra limitante de este estudio fue localizar las colecciones completas de los manuales. En muchos casos no se pudieron localizar todos los manuales de una serie; en otras ocasiones se encontraban distintas ediciones. Otra problemática a la que se hizo frente fue que en la cuarta generación de manuales había dos versiones de un mismo manual, pero con distintos nombres. Nos topamos con dos colecciones que presentaban un contenido muy similar pero cuyo nombre era distinto.

A partir de este estudio, se pueden sugerir varias líneas para futuras investigaciones. En primer lugar, dado que ya se analizó cómo se presenta la variación en una serie de manuales, sería muy interesante estudiar cómo se da la variación en el aula, es decir, que el corpus estaría constituido por el francés de los docentes y estudiantes. Un estudio de este

tipo permitiría agregar otras características al FR que se describieron en este estudio y permitirían afirmar si efectivamente el manual sigue siendo la principal herramienta para transmitir la lengua.

En cuanto al análisis de la variación, se concluye que en los manuales costarricenses prevalece una sensibilización a la variación diafásica. Concordamos con teóricos como Valdman (1999) y Gadet (2004), quienes insisten en que la variación debe estar presente desde el inicio del aprendizaje de una lengua sobre todo desde el punto de vista de la comprensión. Conocer sobre variación permitirá que los aprendices de lenguas extranjeras se comuniquen en distintos contextos de comunicación de manera eficaz. De ahí la importancia de incluirla en los programas y también de darle un lugar privilegiado en la formación de base de los docentes de francés en general.

Para finalizar, es necesario insistir en que, para que se de una verdadera evolución en la enseñanza del francés en el contexto costarricense, es necesario plantear estrategias y políticas lingüísticas claras en las que se evidencie un trabajo en conjunto por parte del MEP y de las universidades estatales en las que se forman los futuros docentes de francés. En estas políticas debe definirse cuál es el modelo lingüístico que se desea enseñar. Este modelo implica un estudio profundo sobre cómo se ha enseñado el francés en nuestro país, sobre la relevancia de su estudio hoy en día en nuestro sistema educativo y sobre las necesidades de las y los estudiantes de escuelas y colegios que reciben lecciones de francés. Un análisis curricular que tome en cuenta los puntos mencionados anteriormente aunado al estudio de las particularidades de nuestro contexto, dará muchas luces sobre el FR que conviene enseñar actualmente y sobre cómo debe hacerse.

Anexo

Matriz de análisis para los manuales de la cuarta generación

Nombre del manual:		Autor(es):		
Año de publicación:		Nivel:		
	Eje diafásico	Eje diastrático	Eje diatópico	Variación adquisicional
Gramática				
Léxico				
Pronunciación				

Observaciones:

Bibliografía

Diccionarios

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International/ASDIFLE.

Dubois, J. *et al.* (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.

Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

Rey, A. (1998). *Le Robert Micro. Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert.

Obras y artículos de referencia

Abouda, L. y Skrovec, M. (2017). Alternance futur simple / futur périphrastique : variation et changement en français oral hexagonal p. 155-179. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 41-42, p. 155-179.

Abouda, L. y M. Skrovec (2017). Du rapport micro-diachronique futur simple/futur périphrastique en français moderne. Étude des variables temporelles et aspectuelles, *Corela*. Recuperado de : <http://journals.openedition.org/corela/4804>, [Consulta 10 de oct. de 2019].

Actas Jornadas de Reflexión sobre los nuevos desafíos de la lengua francesa y las culturas francófonas en Costa Rica. (2007). San José: Centro Cultural y de Cooperación para América Central.

Alianza Francesa: un siglo, una casa. (1996). San José: s. ed.

Alic, L. (2011). Les faux amis et la traduction. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*. Vol. 4 (53) No.2. Series IV: Philology and Cultural Studies.

Arias, I., Castro, L. y Chao, K. (2010). Diagnóstico del nivel de expresión oral estudiantil en dos escuelas del proyecto bilingüe francés-español. *Revista de Lenguas Modernas* n°13. p. 145-172.

Balística n°2. (1989). Revista de la Oficina Pedagógica de la Embajada de Francia. San José: s. ed.

- Barbier, C. (2015). Francophonie: Le français est une chance. *Synergies Mexique*, n°5, p. 55-69.
- Barceló, G. J. (2007). Le(s) futur(s) dans les langues romanes : évolution linéaire ou cyclique ?. *Cahiers Chronos* 16, Amsterdam, New-York, p. 47-62.
- Barrantes, M. et al. (1993). *La educación costarricense en el periodo liberal: Liceo de Costa Rica- Colegio superior de señoritas, 1885-1940*. San José: s. ed.
- Blas, J. (2005). *Sociolingüística del Español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Borloz, V. (2001). *Madame Bovary soy yo: Flaubert y la literatura costarricense*. San José: EUNED.
- Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*. 94, p. 67-74. Recuperado de <http://mots.revues.org/19891/> [Consulta 1 en. 2015].
- Boutet, J. y Gadet, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français d'aujourd'hui*. N°143, p. 17-24.
- Carrillo, A., y Velásquez, A. (2016). Acquisition des pronoms relatifs qui et que chez des étudiants hispanophones. *Synergies Mexique* 6, p. 93-106.
- Chacón, I. et al. (2008). *Evaluación Proyecto de Creación de Centros Educativos Bilingües Francés-Español en la Enseñanza Pública Costarricense: Etapa Experimental*. Ministerio de Educación Pública Dirección de Planificación Institucional Departamento de Estudios e Investigación Educativa. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/creacion_centros_educativos_bilingues.pdf [Consulta 15 sept. 2019].
- Chiss, JM. (2010). Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. O. Bertrand et I. Schaffner. *Quel français enseigner. La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Éditions de l'Ecole Polytechnique, p.11-18, 2010, Langues et Culture.
- Choppin, A. (2001). "Pasado y presente de los manuales escolares". Traducido por Miriam Soto Lucas. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), p. 209-229.
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Reino Unido: Cambridge.
- Comrie, B. (2011). *The world's major languages*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común para las Lenguas Europeas*. Paris: Didier.

Corbetta, P. (2005). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc. Graw-Hill.

Coseriu, E. (2010). Du primat de l'histoire. Traducido del alemán por Stijn Verleyen, Leuven. *Energeia*. (II), 56-72. Recuperado de http://www.romling.uni-tuebingen.de/energeia/zeitschrift/2010/pdf/du_primat_de_lhistoire.pdf/ [Consulta 20 de mar. 2015].

Coseriu, E. (1982). *Sentido y tareas de la dialectología*. México: Instituto de investigaciones filológicas centro de lingüística hispánica.

Coseriu, E. (1981). Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología. *Lingüística Española Actual*. III, 1-32.

Coseriu, E. (1958). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Montevideo: Universidad de la República.

Coseriu, E. (1967). *Sistema, norma y habla. Teoría del lenguaje y Lingüística general*. Madrid: Gredos.

Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: France: Didier- Hattier.

Detey et al. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris: Éditions Ophrys.

Detey, S. et al. (2011). De l'enseignement des variétés avec corpus à la formation à la variation sur corpus : des outils pour le français parlé. In Bertrand, O. & Schaffner, I. (éds). *Variétés, variations et formes du français*. Paris: Éditions de l'École Polytechnique, 407-427.

Detey, S. (2017). *La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE: des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité*. A.-C. Jeng, B. Montoneri & M.-J. Maitre (éds), *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press, 93-114. Recuperado de: shorturl.at/sAEJ5. [Consulta 20 sept. 2019].

Duffer A. y Stark, E. (2003). La variété des variétés: combien de dimensions pour la description? Quelques réflexions à partir du français. *Jornadas linguísticas franco alemanas de Múnich*. Recuperado de <http://www.academia.edu/928801/> [Consulta 2 abr. 2015].

Fleischman, S. (1983). From pragmatics to grammar: diachronic reflections on complex pasts and futures in Romance., *Lingua*, 60, p. 183-214.

Eloy, J. (2003). Enseigner le français avec la variation. *Travaux de didactique du FLE*. N°49, p. 5-14.

Encrevé, P. (1977). Présentation: Linguistique et sociolinguistique. *Langue Française*. N° 34, p. 3-16.

Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE: Réalité et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. p. 1-19.

Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratique, Didactique du français*. (1), 145-146. Recuperado de <http://pratiques.revues.org/1551/> [Consulta 14 de dic. 2014].

Flydal, L. (1951). Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue. *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskab* (XVI), p. 241- 58.

Gadet, F. (1997). La variation, plus qu'une écume. *Langue Française*. 115 (1), p.5-18.

Gadet, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*. n°143, p. 17-24.

Gadet, F. (2004). Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde ? *Prétextes franco-danois*. N°4, p.17-28.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé Internationale.

Girard, F. y Liche, Ch. (2004). Norme, variation et enseignement du FLE. Recuperado de: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA1103/h04/undervisningsmateriale/> [Consulta el 28 may. 2015].

González, A. (1976). *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. II parte, cap. 14-17, p. 251-282. San José: Biblioteca Digital SINABI.

Green, E. (2001). *La parole baroque*. Paris : Desclée de Brouwer.

Grevisse, M. et A. Goosse (1993). *Le Bon usage : grammaire française*. Paris, Louvain-la-Neuve: Éditions Duculot, 13e édition.

Guérin, (2008). Le "Français standard": une variété située?. *Congrès mondial de linguistique française CMLF08*. Paris: Institut de Linguistique Française. p. 2303-2312. Recuperado de: <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08250.pdf> [Consulta 20 de sept. 2016].

Halaoui, N. (2011). *Politique linguistique Faits et théorie*. Paris : Organisation mondiale de la francophonie.

Hamel, R. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*. 29, 5-39.

Havu, E. (2006). Quand les Français tutoient-ils ? In *Actes du XVIe congrès des romanistes scandinaves, Copenhague 25-27 août 2005*. Recuperado de: shorturl.at/iyS08. [Consulta 30 de oct. 2019].

Hymes, D. (1972). *Models of the interaction of language and social life*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Klinkenberg, JM. (2002). La légitimation de la variation. *L'information grammaticale* n°94. p. 22-26.

Lacks, B. (2000). De la variation et des variantes : à propos du relâchement. *Linx*. 42, 2-8. Recuperado de <http://linx.revues.org/747/> [Consulta 12 de oct. 2015].

Lizama, R. (2014). *Relaciones Franco-costarricenses de 1848 a 1860 desde la perspectiva de la diplomacia costarricense*. Trabajo final de graduación para optar por el grado de Licenciado en Historia. Universidad de Costa Rica.

Leal, E. (2008). El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2. Aproximación a la situación lingüística de Canadá. *Actas del VIII Congreso de Lingüística General. Madrid, del 25 al 28 de junio de 2008*. 1-12. Recuperado de <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG61.pdf> [Consulta 4 jul. 2015].

Lagane, R. (2014). *Difficultés grammaticales*. Paris : Larousse.

Landragin, F. & Tanguy, N. (2014). Référence et coréférence du pronom indéfini *on*. *Langages*, 195(3), 99-115. Recuperado de: doi:10.3917/lang.195.0099. [Consulta 8 sept. 2019].

López, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Encuadernación Ramos.

López, A. (2002). Koch/Oesterreicher, Gesprochene Sprache in der Romania. En: *Lexis XXVI*. I, 255-271. Universidad de Sevilla/ Universidad de Munich. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/viewFile/4935/4931/>. [Consulta 10 de jul. de 2015].

Maugeon R., Nadashi T. y Rehner (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 17, 7-50. Recuperado de <http://aile.revues.org/847#bibliography/> [Consulta 2 sept. 2015].

Mioni, A. (1983). Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione, *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, T.I, Pisa, Pacini Editore, 1983, p. 495-517.

Molinari, Ch. (2010). Le cas du français québécois. *Variétés, variation et formes du français*. Paris: Les éditions de l'école polytechnique. Sous la direction d'Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner. P. 313-327.

Montes, J. (1980). Lengua, dialecto y norma. *Thesaurus*, XXXV, Boletín del Instituto Caro y Cuervo, p. 237-57.

Núñez, MG y Vargas, G. (2006). Proyecto Francés y educación: Veinte años de esfuerzos por el mejoramiento de la enseñanza del francés en Costa Rica. *Letras* n°40, p. 175-208.

Núñez, MG. y Vargas, G. (2007). Producciones costarricenses para la enseñanza del francés lengua extranjera. *Memoria del congreso CILAP*, Universidad Nacional, Heredia. p. 228-242.

Pasquale, R. (2006). *La historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE) en Argentina. Estudio diacrónico a partir de manuales de edición argentina, de los documentos oficiales y de las biografías lingüísticas de los actores*. Universidad Nacional de Luján, Argentina. Informe final de investigación. Recuperado de: shorturl.at/fpuDT. [Consulta 2 abr. 2015].

Pasquale, R. (2006). Innovation et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine: les cas des manuels contextualisés. *Dialogues et cultures* n°52. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français de Belgique, p. 102-107.

Pasquale, R. (2014). Les notes en marge des manuels: un éclairage sur les usagers. *Revue de la SAPFESU*, n°37, año XXXII, p.102-116. Recuperado de: shorturl.at/mvF37 [Consulta 11 oct. 2019].

Petitpas, T. (2010). Enseigner la variation en classe de FLE. *The French Review*, Vol. 83, No. 4 (Marzo 2010), p. 800-818.

Piebop, G. (2016). Multilinguisme et dynamique du français au Cameroun. Variations, créativités lexico-sémantiques et morpho-syntaxique. *Francisola, 1* (1), *Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises*, p. 59-71. Recuperado de: <https://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA>. [Consulta 15 sept. 2019].

Pereira, S. (2013). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones. *Lenguaje*. 41 (2), 383-406.

Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives. *Etudes de Linguistique Appliquée* 25, p. 23-43.

Proop, V. (1970). *Morfología del cuento*. Madrid: Ediciones Akal.

Puren, Ch. (2012). Del Enfoque por Tareas a la perspectiva co-accional. *Enunciación* Vol. 17, No. 2. Bogotá, Colombia. p. 155-160. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782151.pdf>. [Consulta 12 sept. 2019].

- Quéfellec, A. (2007). Variétés et variation: du français monocentré à la francophonie pluricentrique?. In: *Le français: des mots de chacun, une langue pour tous: Des français parlés à la langue des poètes*. Presses Universitaires de Rennes. p. 53-66.
- Quesada, J. (1997). Educación en Costa Rica 1821-1940. *Nuestra Historia*. Fascículo 15. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia EUNED.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*. Paris: Organisation des Nations Unies/UNESCO.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sgel.
- Saussure, F. (1968). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Savli, F. (2011). Analyse des méthodes de FLE : Techniques et pratiques. *Sayi* . XXIV, 65-75.
- Serrano, M-J. (2008). Un enfoque del estilo para el estudio de variantes no fonológicas en la interacción comunicativa. *El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. 1-18. Recuperado de <http://elvira.llff.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG107.pdf> [Consulta 22 oct. 2015].
- Siouffi, G. y Raemdonck, D. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Bréal : Paris.
- Siouffi, G. (2011). Les variantes, ont-elles une normative? *Variétés, variation et formes du français*. Paris: Les éditions de l'école polytechnique. Sous la direction d'Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner. 13-30.
- Thibault, A. (1997). Lexicographie et variation diatopique : le cas du français. *Página personal*. 1-22. Recuperado de <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/ThibaultGargnano.pdf> [Consulta 20 nov. 2015].
- Tyne, H. (2012). Variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*. 176,103-112.
- Tousignat, C. (1987). *La variation sociolinguistique. Modèle québécois et méthode d'analyse*. Québec: Canada: Presses universitaires de Québec.
- Valdman, A. (2000) Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French review*. Vol. 73, N°. 4, 648-666.
- Valdman, A. (1989). The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation. *Variation in Second Language Acquisition*, Volume I, S.

Gass, C. Madden, D. Preston et L. Selinker (eds.), Clevedon, Multilingual Matters, pp. 15-34.

Valembois, V. (2004). René Van Huffel, un privilegiado puente con la cultura de habla francesa. *Revista Educación*, n°28 (2). p. 57-63.

Wolton, D. (2008). Conclusion générale : de la diversité à la cohabitation culturelle. *La Revue*, N°51, 195-204.

Manuales y obras didácticas para la enseñanza del francés

Adam, C. (2010). *Tip top 1*. Paris: Didier.

Agüero, A. (2014). *Le français créatif oral et écrit 8°*. San José: Editorial Siwo.

Aguilar, A. y González, D. (1992). *Goooool*. San José: Embajada de Francia.

Aguilar, A. y González, D. (1996). *Échologique*. Heredia: Editorial de la Universidad Nacional. EUNA.

Albero, M. y Marchois, C. (2015). *Ludo et ses amis*. Paris: Didier.

Antich, J. (1978). *Francés 7*. San José: s.ed.

Antich, J., Mora, M., Freer, V. y Kuylen, M. (1978). *Francés 8*. San José: s.ed.

Antich, J. (1973). *Vocabulario y conjugación para el Bachillerato*. San José: s. ed.

Antich, J. (1973). *Francés 1*. San José: s.ed.

Antich, J. (1973). *Francés 3*. San José: s.ed.

Antich, J. (1972). *Francés 2*. San José: s.ed.

Antich, J. y Antich, A. (1970). *Exercices structuraux*. San José: s. ed.

Antich, J. (1970). *El francés en el Bachillerato*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Antich, J. (1959). *El francés funcional*. San José: s. ed.

Arias, I. y Campos, A. (2013). *Exercices de grammaire et lexique 8*. San José: Dinatex.

Arias, I. y Chao, K. (2013). *Exercices de grammaire et lexique 9*. San José: Dinatex.

Bertrand, F. (1968). *Frère Jacques*. Paris: Hachette.

Bonilla, N. (1998). *Français. Bachillerato. Exercices d'entraînement*. San José: Producciones Educativas Efemérides.

- Brillant, C., Erlich, S. y Hmber, C. (2016). *Adomanía 1*. Paris: Hachette.
- Brillant, C. y Hmber, C. (2017). *Adomanía 2*. Paris: Hachette.
- Boudot, J. *et al.* (1960). *Voix et images de France*. Paris: Didier.
- Capelle, G. *et al.* (1997). *Fréquences jeunes 2, édition Costa Rica*. Paris: Hachette.
- Capelle, G. y Raasch, A. (1996). *Avec plaisir 1*. Paris: Hachette.
- Capelle, G. y Gidon, N. (1994). *Fréquence jeunes 1*. Paris: Hachette.
- Capelle, G. y J. Capelle. (1971). *La France en Direct 1*. Paris: Hachette.
- Cascante, L. *et al.* (1993). *Le français chez nous*. San José: Editorial Alma Mater.
- Cascante, L. (1989). *Florilège des contes*. San José: Editorial Coopeicer.
- Chao, K. y Castro, L. (2013). *Exercices de grammaire et lexique 7*. San José: Dinatex.
- Chacón, I. (1996). *Des textes français pour tous*. San José: s. ed.
- Corrales, J. y Vargas, M-G. (2006). *Cahier de pratiques pour les épreuves nationales*. Heredia: Ediciones RH.
- Corrales, J. y Vargas, M-G. (2006). *Cahier de pratiques pour les épreuves nationales de la 9ème*. Heredia: Ediciones RH.
- Courtilon, G. y De Salins, G. (1996). *Libre échange 1*. Paris: Hatier/Didier.
- Courtilon, G. y Raillard, S. (1982). *Archipel, unités 1 à 7*. Paris : Didier/CREDIF.
- Cascante, L. *et al.* (1993). *Le français chez nous*. San José: Editorial Alma Mater.
- Cascante, L. (1989). *Florilège des contes*. San José: Editorial Coopeicer.
- De García, K. (2014). *Le français créatif oral et écrit 7º*. San José: Editorial Siwo.
- Denisot, H. y Macquart-Martin, C. (2009). *Super Max*. Paris: Hachette.
- Dominique, P. *et al.* (1998). *Le nouveau sans frontières*. Paris: Clé International.
- Döring, N. y Veermersch, F. (2002). *Caramel 1*. Paris: Didier.
- Gallon, F. (2002). *Extra 1*. Paris: Hachette.
- Gallon, F., Hmber C. y Rastello, Ch. (2006). *Le Mag 1*. Paris: Hachette.
- Gauvenet, H. y Goldet, C. (1963). *Bonjour Line*. Paris: Didier.

- Gibert, P. y Greffet, P. (1988). *Bonne Route 1A*. Paris: Hachette.
- Girardeau, B., Mistichelli, M. y Baglietto, D. (2011). *Agenda*. Paris: Hachette.
- González, D. et al. (1992). *Le français au fond des yeux*. Heredia: EFUNA.
- Guberina, P. y Rivenc, P. (1971). *Voix et images de France : Cours audio-visuel de Français, premier degré*. Paris : Didier/ CREDIF.
- Guberina, P. et al. (1964). *Bonjour Line*. Paris: Cours Credif, Didier.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2013). *Succès 7ème année*. San José: Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2013). *Succès 8ème année*. San José: Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2013). *Succès 9ème année*. San José: Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2014). *Francés un enfoque práctico 7ème*. San José: Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2014). *Francés un enfoque práctico 8ème*. San José: Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2014). *Francés un enfoque práctico 9ème*. San José: Inversiones Orozcan de Orotina.
- Himbert, C. y Poletti, M-L (2011). *Adosphère 1*. Paris: Hachette.
- Landgraff, W. y Charnet, C. (1990). *Diabolo Menthe 1*. Paris: Hachette.
- Marchois, C. (2015). *Ludo et ses amis 1*. Paris: Didier.
- Makovski, F. y Lacorte, R. (1984). *Le P'tit manuel 1*. Paris: Hachette.
- Martínez, N. (2013). *On y va...? En Français 9*. San José: Clase útiles escolares.
- Mauger, G. (1953). *Cours de Langue et civilisation Françaises 1*. Paris : Hachette.
- Ministerio de Educación Pública. (1999). *Au Costa Rica on apprend le français: Cahier d'exercices 1*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1999). *Au Costa Rica on apprend le français: Cahier d'exercices 2*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1999). *Au Costa Rica on apprend le français: Cahier d'exercices 3*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1999). *Au Costa Rica on apprend le français: Cahier d'exercices 4*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1999). *Au Costa Rica on apprend le français: Cahier d'exercices 5*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (1999). *Au Costa Rica on apprend le français: Cahier d'exercices 6*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Moget, M-T. (1972). *De vive voix*. Paris: Didier.

Monerie, A. (1983). *Intercoodes 1*. Paris: Larousse.

Montero, A. y Ramírez, A. (2013). *On y va...? En Français 8*. San José: Clase útiles escolares.

Mora, L. y Mora, Y. (2004). *Francés I*. s.ed.

Mora, L. y Mora, Y. (2003). *Francés I*. s.ed.

Núñez, M-G. y Vargas, M-G. (2009). *Plus facile parcours pédagogique en français 7 A1*. Heredia: Ediciones RH. 2da ed.

Núñez, M-G. y Vargas, M-G. (2009). *Plus facile parcours pédagogique en français 2 A1*. San José: Dinatex. 2da ed.

Núñez, M-G. y Vargas, M-G. (2009). *Plus facile parcours pédagogique en français 9 A2*. San José: Dinatex. 2da ed.

Núñez, M-G y Vargas, M-G (2006). *Cahier de pratiques pour les épreuves 11ème année*. Heredia: Ediciones RH.

Piquet, M. y Denisot, H. (2002). *Tatou le Matou 1*. Paris: Hachette.

Poletti, M-L. y Peccagninno, C. (1991). *Kangourou 1*. Paris: Hachette.

Poletti, M-L. y Peccagninno, C. (2003). *Grenadine 1*. Paris: Hachette.

Publicaciones Porras y Gamboa. (2013). *Agir en classe de Français 7e A1*. San José : Editorial Compas ERV.

Publicaciones Porras y Gamboa. (2013). *Agir en classe de Français 8e A1.2* San José : Editorial Compas ERV.

Publicaciones Porras y Gamboa. (2013). *Agir en classe de Français 9e A2*. San José : Editorial Compas ERV.

- Publicaciones Porras y Gamboa. (2018). *Le français interactif 7*. San José: Publicaciones Porras y Gamboa.
- Publicaciones Porras y Gamboa. (2018). *Le français interactif 8*. San José: Publicaciones Porras y Gamboa.
- Reboullet, A. *et al.* (1979). *Orange 2*. Paris: Hachette.
- Rodríguez, D. (2014). *Le français créatif oral et écrit 9°*. San José: Editorial Siwö.
- Santillana. (2008). *Français Pratiques 7ème année*. San José: Santillana.
- Santillana. (2008). *Français Pratiques 8ème année*. San José: Santillana.
- Santillana. (2008). *Français Pratiques 9ème année*. San José: Santillana.
- Salas, L. y Quirós, L. (1994). *La Fenêtre: Méthode de Français*. San José: Ediciones librería Francesa.
- Salas, L. y Quirós, R. (1996). *Créativité*. San José: RGM Createc.
- Salas, L. (2013). *On y va...? En Français 7*. San José: Clase útiles escolares.
- Salas, L. y Quirós, R. (2000). *L'araignée 1*. San José: RGM Createc.
- Salas, L. y Quirós, R. (2000). *L'araignée 2*. San José: RGM Createc.
- Salas, L. y Quirós, R. (2000). *L'araignée 3*. San José: RGM Createc.
- Salas, L. y Quirós, R. (2000). *L'araignée 4*. San José: RGM Createc.
- Salas, L. y Quirós, R. (2000). *L'araignée 5*. San José: RGM Createc.
- Salas, L. y Quirós, R. (2000). *L'araignée 6*. San José: RGM Createc.
- Salas, L. y Quirós, R. (2003). *L'araignée 7*. San José: RGM Createc.
- Samson, V. (2005). *Alex, Zoé et compagnie*. Paris: Clé International.
- Santillana. (2008). *Français Pratiques 7ème année*. San José: Santillana.
- Santillana. (2008). *Français Pratiques 8ème année*. San José: Santillana.
- Santillana. (2008). *Français Pratiques 9ème année*. San José: Santillana.
- Santillana. (2015). *Coucou! Livre de l'élève 7*. San José: Santillana.

- Santillana. (2015). *Coucou! Livre de l'élève 8*. San José: Santillana.
- Santillana. (2015). *Coucou! Livre de l'élève 9*. San José: Santillana.
- Santillana. (2019). *J'adore le français 7*. San José: Santillana.
- Santillana. (2019). *J'adore le français 8*. San José: Santillana.
- Santillana. (2019). *J'adore le français 9*. San José: Santillana.
- Schönauf, L. (1890). *Elementos de Lengua Francesa*. San José: s. ed.
- Van Huffel, R. (1928). *Método de Francés*. San José: Imprenta Trejos Hermanos.
- Vantier, H. y Schmitt, S. (2012). *Zigzag 1*. Paris: Clé International.
- Van Zundert, D. (1988). *Bonne Route. Méthode de français*. Paris : Hachette.
- Vargas, R. y Benavides, R. (1991). *Ici et là*. San José: s.ed.
- (s.a). *Zoom* (2012). Paris: Maison des langues.

Programas oficiales de francés

- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programa de estudios de Francés. Tercer ciclo de la Educación General básica y Educación diversificada*. San José. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/frances3ciclo_diversificada.pdf [Consulta 12 de abr.2019].
- Ministerio de Educación Pública (2005). *Programas de Estudio 2005. Francés III Ciclo y Educación diversificada*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública (2001) *Programas de Estudio*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública (1991). *Programas de Estudio*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- (1892). *Programas oficiales de segunda enseñanza para los institutos nacionales de Costa Rica*. Curso preparatorio. San José: La Gaceta.

Otros documentos

- ACOPROF. (1986). *Mémoire ACOPROF*. San José: s. ed.

(1892). *Decreto n°1 que reorganiza la segunda enseñanza y los estudios normales*. San José: San José: La Gaceta, Tipografía Nacional.

Universidad de Costa Rica (1955). *Acta de la sesión n°729 del Consejo Universitario*. San José: Universidad de Costa Rica.

Periódicos en línea

Ibarra, E. (2015). Cómo era Costa Rica a fines del siglo XIX. La Nación. Recuperado de: http://www.nacion.com/ocio/artes/Costa-Rica-fines-siglo-XIX_0_1471252907.html. [Consulta 2 abril 2018].

Mora, J. (2017). Cuando San José quería ser París. Semanario Universidad. Recuperado de: <https://semanariouniversidad.com/cultura/cuando-san-jose-queria-paris/>. [Consulta 2 marzo 2018].

Sitios de Internet consultados

Diccionario de la Real Academia Española en línea: <http://www.dle.rae.es/> [Consulta 23 oct. 2015].

Diccionario del Centro Nacional de Recursos Textuales y lexicológicos en línea: <http://www.cnrtl.fr/> [Consulta 10 jul. 2015].

Sitio oficial de la Organización Internacional de la Francofonía: <http://www.francophonie.org/> [Consulta 15 nov. 2018].

Sitio oficial de la Embajada de Francia en Costa Rica: <https://cr.ambafrance.org> [Consulta 15 nov. 2018].

Sitio oficial de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica: <https://www.lenguasmodernas.ucr.ac.cr/> [Consulta 22 oct. 2018].

Sitio oficial de la Universidad Nacional de Costa Rica: <https://www.una.ac.cr/> [Consulta 15 nov. 2018].

Sitio Oficial del Liceo Franco costarricense: <https://www.franco.ed.cr/> [Consulta 15 nov. 2018].