



**Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica**

Publicación Semestral, EISSN: 2215-2628

Volumen 50 - 1

Enero 2024 - Junio 2024

---

## **Variación lingüística y características del francés de referencia a partir del análisis de un corpus de manuales costarricenses**

*Ileana Arias Corrales*

Arias Corrales, I. (2024). Variación lingüística y características del francés de referencia a partir del análisis de un corpus de manuales costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 50(1), e57608. <https://doi.org/10.15517/rfl.v50i1.57608>



Doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v50i1.57608>

URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

# Variación lingüística y características del francés de referencia a partir del análisis de un corpus de manuales costarricenses

## Linguistic Variation and French Characteristics Resulting from the Analysis of a Corpus of Costa Rican Manuals

*Ileana Arias Corrales*

*Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica*

[ileana.arias@ucr.ac.cr](mailto:ileana.arias@ucr.ac.cr)

<https://orcid.org/0000-0002-8107-5068>

DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v50i1.57608>

Recepción: 07-02-23

Aprobación: 17-04-23

### RESUMEN

En este estudio, de tipo documental y descriptivo de corte sociolingüístico, se analiza la presencia de la variación diatópica, diastrática, diafásica y adquisicional en un corpus de 23 manuales de francés publicados entre 2006 y 2018, dirigidos a aprendices del III ciclo de la educación general básica, elaborados y publicados en Costa Rica. El objetivo de este estudio fue determinar si la variación estaba presente en el corpus de manuales. Como resultado de este análisis, se describe una serie de características del francés de referencia, dentro de las que se encuentran un modelo de lengua con una gramática homogénea, basado en lo escrito, en el que prevalece la enseñanza de contenidos gramaticales y léxicos y en el que la cultura francesa es un importante referente. Se concluye que la variación diafásica es la que está más presente en el corpus de manuales de manera explícita. Las características del francés de referencia presentadas pueden constituir una base para futuras discusiones sobre los modelos de enseñanza de esta lengua en Costa Rica.

**Palabras clave:** variación lingüística; variación adquisicional; francés de referencia; didáctica de lenguas extranjeras; manuales escolares de francés.

### ABSTRACT

In this documentary and descriptive sociolinguistic study, the presence of diatopic, diastratic, diaphasic and acquisitional variation is analyzed in a corpus of 23 French textbooks published between 2006 and 2018, aimed at learners of the third cycle of education basic general, prepared and published in Costa Rica. The objective of this study was to determine if the variation was present in the corpus of manuals. As a result of this analysis, a series of reference French characteristics are described, among which are a language model with a homogeneous grammar, based on what is written, in which the teaching of grammatical and lexical content prevails, and the French culture is the benchmark. In conclusion the diaphasic variation is the one that is most explicitly present in the corpus of manuals. The reference French characteristics presented may constitute a basis for future discussions on this language teaching models in Costa Rica.

**Keywords:** linguistic variation; acquisition variation; reference French; foreign language teaching; French textbooks.

## 1. Introducción

La lengua francesa es una de las asignaturas obligatorias en el sistema público educativo costarricense desde hace más de cien años; este hecho obedece a una serie de acontecimientos sociales, políticos y económicos. Según expone Mora (2017), a finales del siglo XIX, en Costa Rica se vivía un ambiente

européizante, en el cual París se tomaba como referente. Ante la carencia de docentes de primaria, durante el gobierno de José María Castro Madriz se importan obras didácticas de Francia y se contratan docentes europeos para impartir clases de inglés, francés, química, artes, biología, etc. Hubo también una oleada de inmigrantes europeos deseosos de ser parte de proyectos relacionados a la construcción del Canal interoceánico.

Precisamente, la enseñanza del francés en Costa Rica encuentra sus orígenes en las políticas lingüísticas de Francia del siglo XIX, cuyo objetivo fue expandir la enseñanza del idioma en las colonias y en otras latitudes. Los avances de la era industrial conllevaron también a la expansión de la enseñanza del francés alrededor del mundo. Sus inicios en Costa Rica se registran en 1824 en la Universidad de Santo Tomás; sin embargo, no es sino hasta 1850 que se introduce en el sistema educativo costarricense (ACOPROF, 1986). En 1879, se enseña en el Colegio de Sion (Borloz, 2001); y, posteriormente, en el Liceo de Costa Rica, en el Colegio de Señoritas y en el Colegio San Luis Gonzaga.

Actualmente, el francés es una materia obligatoria en el III ciclo de la educación general básica (7, 8 y 9 años), se enseña en cerca de 60 escuelas públicas; se cuenta con programas de francés avanzado en algunos colegios y con un sólido programa de educación bilingüe en tres escuelas públicas y en dos liceos. El caso de Costa Rica es único en la región debido a que solamente en esta nación se enseñan el francés y el inglés como materias obligatorias. Asimismo, es un país exolingüe, en el que ambos idiomas son impartidos por una mayoría de docentes cuya lengua materna es el español, y cuyos estudiantes pertenecen a un contexto cautivo, es decir, que no eligen llevar estas materias.

Tomando en cuenta este contexto, resulta necesario preguntarse cuáles son algunas de las características sobre las que se basa el modelo lingüístico que se enseña actualmente a través de los manuales. Para poder hacer una descripción exhaustiva, se puede partir del punto de vista del personal docente, del estudiantado y también del análisis de los manuales. Es precisamente en este último aspecto que se enfoca esta investigación, pues se considera que una buena parte del modelo lingüístico que se transmite proviene de este material, aun muy usado en las aulas costarricenses.

Para poder describir dicho modelo lingüístico, es necesario comprender qué es la variación. Este fenómeno se refiere a la heterogeneidad existente en las lenguas, a la variedad de formas que pueden expresar un mismo significado. Estas pueden ser de tipo geográfica (diatópica), social (diastrática) y comunicativa (diafásica), y se manifiestan a través de la fonética, de la fonología, del léxico y de la gramática. Eloy (2003) y Tyne (2012) señalan que en el aprendizaje de una lengua extranjera es necesario sensibilizar a la variación lingüística y facilitar su comprensión. Valdman (2000) agrega que se debe abogar por que se enseñe una norma pedagógica, es decir, un modelo lingüístico adaptado al contexto de enseñanza.

Partiendo de estos conceptos, es necesario precisar que en este estudio se analiza la presencia de la variación en un corpus de 23 manuales para la enseñanza del francés. Gracias a este análisis, se describen posteriormente algunas características del francés de referencia (RF) presente en dichos manuales, es decir, del modelo lingüístico que se transmite.

Este estudio es relevante para comprender qué se enseña en las aulas por medio de estos manuales. Según se expone en el programa oficial del Ministerio de Educación Pública (MEP) (2016) de francés del III ciclo de la educación general básica, uno de los principales objetivos es que el estudiantado “desarrolle las capacidades necesarias para desarrollar una competencia de comunicación, base intrínseca de la comprensión mutua” (p. 14, traducción propia). El desarrollo de la competencia comunicativa implica entonces el dominio de la lengua y “el dominio sociocultural y

de los valores vehiculados por la lengua y la cultura” (p. 14, traducción propia). Esta descripción conlleva el desafío de desarrollar, además de la competencia lingüística, las competencias pragmática y sociocultural, así como las competencias estratégica y discursiva para que el estudiantado pueda desenvolverse en situaciones comunicativas diversas y de manera eficaz. En la propuesta del MEP (2016) se retoman los pilares del enfoque comunicativo y de la perspectiva accional (pp. 26-33). Adoptar una metodología semejante, implica el aprendizaje de la lengua desde un punto de vista práctico, centrado en estrategias y desarrollo de la comprensión y producción tanto oral como escrita.

Es necesario recalcar que la variación lingüística no ha sido abordada hasta ahora en ningún estudio realizado en Costa Rica en relación con la enseñanza del francés, tampoco se localizaron estudios en los que se describa el modelo lingüístico presente en un corpus de manuales. En relación con los manuales de francés producidos en Costa Rica, se localizó únicamente el estudio realizado por Núñez y Vargas (2007) quienes esbozan un inventario compuesto por obras didácticas, manuales, cuadernos de ejercicios, material audiovisual y programas de radio; en el que se incluyen las producciones publicadas entre los años 80 y el 2006.

## 2. Marco teórico

### 2.1 La variación diatópica, diafásica y diastrática

En palabras de Coseriu (1982), si una lengua se hablara de una única forma, no podría realizarse de manera concreta en el habla. Así, una lengua funciona en tanto se manifieste a través de sus variedades. Por ende, nadie habla español o francés, lo que se habla es una forma determinada del español, del francés o de cualquier otra lengua. En el estudio de las lenguas históricas se puede comprobar tres tipos de variación:

- 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)

Para profundizar en estas definiciones, partiremos del concepto de variación diatópica que se ocupa de estudiar la dimensión espacial en relación con la lengua, así como el uso de esta en una región y sobre cómo cambia este uso de una región a otra (Flydal, 1951). En la didáctica de lenguas extranjeras, este eje es el más abordado en los manuales, sobre todo a través de contrastes léxicos (Leal, 2008; Valdman, 2000; Eloy, 2003). Valdman (2000) señala que es común encontrar ejemplos basados en experiencias personales del profesorado, y que muy a menudo la variación geográfica se aborda bajo un tono caricaturesco y subjetivo. Un ejemplo de ello es referirse al verbo ‘cenar’; en Canadá se dice “souper”, mientras que en Francia se usa “dîner”. En el caso de la enseñanza del francés, este tipo de variación se podría relacionar con el estudio de la francofonía, temática muy presente en el programa oficial del MEP (2016), en el que se destaca también al estudio de la interculturalidad.

La variación diafásica o situacional se aboca a las particularidades de la situación comunicativa, con su grado de formalidad o informalidad y se refiere al empleo de diversos estilos. Para Leal (2008), se relaciona además con la intencionalidad que tiene el emisor y con la naturaleza del receptor del mensaje. En la enseñanza del francés, es habitual hacer uso de los vocablos formal e informal para referirse a los registros de lengua; encontramos estos términos en el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (MCERL) (2002, p. 62) y en numerosos manuales de francés tanto costarricenses como francófonos. Tal es el caso de *Nickel 1* (Auger et al., 2013) o la serie *Coucou Livre de l'élève* (Santillana, 2015a, 2015b, 2015c). Además de estos términos, se menciona en varios manuales consultados la división entre oral y escrito (*langue parlée et langue écrite*) como en *Tout va bien* (Auger et al., 2004) y el término lengua familiar (coloquial), por ejemplo, en el manual *J'adore le Français 7* (Santillana, 2019a).

Finalmente, la variación diastrática o social (Flydal, 1951) se refiere al conjunto de peculiaridades lingüísticas que se asocian a parámetros sociales. En un análisis de este tipo, se toma en cuenta el uso de una misma lengua en distintos grupos sociales en el que se incluyen, por ejemplo, los estratos sociales, socio-culturales y socioeconómicos; se pueden tomar en cuenta también parámetros individuales como la edad, el sexo, la situación profesional y económica, etc. (Leal, 2008).

## 2.2 Los conceptos de norma, lengua estándar y lengua de referencia

### 2.2.1 Norma y lengua estándar

La norma es una regla explícita, un modelo a seguir. Para autores como Montes (1980), 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. La norma nos hace pensar en los usos correctos y prescriptivos y, por lo tanto, en los usos incorrectos y estigmatizados. Para Cuq (1996), el peso de la norma es impuesto por factores sociales, ideológicos e incluso económicos, ya que es una “image construite et déformée par l'idéalisation des usages linguistiques des groupes dominants” (pp. 60-61). Molinari (2010) considera que, en el caso particular del francés, la norma contiene un constructo institucional muy importante: se busca que el francés sea considerado como lengua nacional, única y unificada. La autora insiste en que el modelo de un buen francés es el que se encuentra en la prensa escrita, en los ámbitos jurídico, educativo y literario y, por lo tanto, se trata del modelo presente en los manuales de Francés como Lengua Extranjera (FLE). 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, p. 99). En cuanto a la lengua oral, Cuq (1996) afirma que se considera como una versión inferior a la escrita.

La lengua estándar es la representación de la norma de una lengua. Para Guérin (2008), el estándar se diferencia de la norma porque el primero se refiere a una actualización de la lengua que se puede considerar absoluta, que deja de lado cualquier sentido contextual. Para 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 a la lengua estándar, entendida como una variedad neutra, monolítica. En este sentido, Cuq (1996) señala que es necesario que los profesionales en la enseñanza de lenguas estén conscientes de que se deben hacer elecciones cuando se enseña una lengua y que finalmente el francés que se enseña no es más que una representación que la persona docente se hace de la norma y de la norma impuesta por el sistema en el que labora (pp. 60-61).

### 2.2.2 El concepto de lengua de referencia

Teóricos como Siouffi (2011), Detey et al. (2011) y Lacks (2000) prefieren el término “francés de referencia” (FR) 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 se llamaba lengua estándar y que hacía únicamente referencia a una variedad de lengua mejor que las otras, ha cambiado. En la actualidad, 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. Laks (2000, como se cita en Detey, 2017) agrega que lo que antes se denominaba lengua estándar, es decir, una construcción puramente dóxica, ha evolucionado al FR. Como lengua de referencia, se entiende una lengua con un valor funcional, es decir, que tiene valor únicamente para la comunidad lingüística en la que se sitúa, en la que factores como el geográfico son determinantes (p. 100). Por lo anterior, en este estudio se elige el término FR, al tratarse de un estándar adaptado a un contexto en particular.

### 3. Metodología

En esta investigación de tipo documental y descriptivo, se analizó un corpus de 23 manuales de francés, caracterizado por presentar ejercicios que ilustran algunos principios del enfoque comunicativo que se evidencian al proponer ejercicios para el desarrollo de la competencia comunicativa o al presentar una organización temática y de contenidos que obedece al desarrollo de un acto de habla en particular, como en el caso de *Le français créatif oral et écrit 7<sup>o</sup>* (De García, 2014) en el que algunas unidades sugieren el acto de habla que se busca alcanzar por ejemplo, *Unité 6: Le temps et la date* (el tiempo y la fecha), el acto de habla sería, en este caso “Decir la hora y la fecha”; otro ejemplo sería el siguiente: *Unité 8: Hummm! J'adore ça, et toi?* (me encanta eso, ¿y a ti?), en el que se sugiere el acto de habla relativo a hablar de sus preferencias.

También hay algunos elementos que pertenecen a la perspectiva accional, tal es el caso de la presencia de proyectos pedagógicos presentes en *J'adore le français* (Santillana, 2019a, 2019b, 2019c) o que se use el término “Tâche” (tarea) en manuales como los de la serie *Agir en classe de français* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2013a, 2013b, 2013c); concepto fundamental de la perspectiva accional, en la que se propone que los aprendices son actores sociales que resuelven tareas propias de la vida cotidiana. Otro elemento perteneciente a la perspectiva accional, es el hecho de que en la mayoría de los manuales se mencionan los distintos niveles del MCERL (Consejo de Europa, 2002) (A1, A2, B1, B2).

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es el nombre de los manuales, ya que algunos sugieren principios de ambas metodologías, tales como *Agir en classe de français* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2013a, 2013b, 2013c), o *Le Français interactif* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2018a, 2018b). A continuación, se presentan otros criterios para delimitar el corpus que se analizó. En todos los casos, se trata de manuales:

1. Elaborados y publicados en Costa Rica.
2. Dirigidos a los tres niveles del III ciclo de la educación general básica en los que el francés es una materia obligatoria.
3. En los que se enseña francés general o FLE.
4. Disponibles en librerías nacionales, en formato impreso, durante la realización del estudio.

Por lo anterior, se excluyen compendios, antologías, cuadernos de ejercicios y manuales de francés de especialidad o que entrenan al estudiantado en el desarrollo de una sola competencia lingüística, como los manuales de comprensión escrita. En la Tabla 1, figuran los manuales publicados del 2006 al 2018:

**Tabla 1.**  
Corpus de manuales

<b>Nombre del manual</b>	<b>Año de publicación</b>
<i>Français Pratiques 7ème année</i>	2008
<i>Français Pratiques 8e année</i>	2008
<i>Français Pratiques 9e année</i>	2008
<i>Plus Facile parcours pédagogique en français 1, A1</i>	2009
<i>Plus Facile parcours pédagogique en français 2, A1</i>	2009
<i>Plus Facile parcours pédagogique en français 3, A2</i>	2009
<i>Succès 7ème année</i>	2013
<i>Succès 8ème année</i>	2013
<i>Succès 9ème année</i>	2013
<i>On y va...? En Français 7</i>	2013
<i>On y va...? En Français 8</i>	2013
<i>On y va...? En Français 9</i>	2013
<i>Agir en classe de français 7e A1</i>	3
<i>Agir en classe de français 8e A1.2</i>	2013
<i>Agir en classe de français 9e A2</i>	2013
<i>Le français créatif oral et écrit 7°</i>	2014
<i>Le français créatif oral et écrit 8 °</i>	2014
<i>Le français créatif oral et écrit 9°</i>	2014
<i>Coucou! Livre de l'élève 7</i>	2015
<i>Coucou! Livre de l'élève 8</i>	2015
<i>Coucou! Livre de l'élève 9</i>	2015
<i>Le français interactif 7</i>	2018
<i>Le français interactif 8</i>	2018

Fuente: Elaboración propia.



En este corpus se habían contemplado originalmente veintinueve manuales. Sin embargo, luego de analizar el contenido de estos, se observó que algunos podían ser una versión renovada de otro manual que ya había sido publicado y analizado. Este fue el caso de *Succès 7, 8 y 9* (Hernández et al., 2013a, 2013b, 2013c), los cuales se compararon con *Français 7ème, 8e y 9e: Un enfoque práctico* (Hernández et al., 2014a, 2014b, 2014c); únicamente se observaron cambios estéticos y de imagen; en consecuencia, se decidió tomar en cuenta la serie de manuales de *Succès* (Hernández et al., 2013a, 2013b, 2013c) que ya habían sido analizados para este estudio. En este caso en particular, se eligió analizar la versión más antigua, ya que es un manual que sigue vigente. La misma situación ocurrió con la serie de manuales *Coucou! Livre de l'élève* (Santillana, 2015a, 2015b, 2015c), los cuales se compararon con la serie *J'adore le français* (Santillana, 2019a, 2019b). Se llegó a la misma conclusión que con los anteriores, se presentaban cambios sobre todo de forma, mas no así de contenido. Tomando en cuenta que, cuando se localizaron los manuales *J'adore le français* (2019a, 2019b, 2019c) ya se había analizado la serie de *Coucou! Livre de l'élève* (Santillana, 2015a, 2015b, 2015c), se optó por dejarlos de lado. Es necesario aclarar que, pese a la semejanza en el contenido de los manuales mencionados, las personas autoras no especifican en ninguno de los casos citados que se trata de una edición mejorada de la versión anterior.

El instrumento utilizado para extraer los insumos fue una matriz de análisis (ver Anexo) creada para este estudio, en la cual se propusieron columnas para recopilar ejemplos de la presencia de la variación en los ejes diatópico, diafásico y diastrático tomando en cuenta aspectos gramaticales, de fonética y de léxico. En cada columna se incluye si se trata de variación de tipo explícita o implícita. En el caso de ser explícita, se brindan aclaraciones acerca del fenómeno. Por ejemplo, cuando las personas autoras describen los distintos registros de lengua. Si, por el contrario, se presentan fenómenos de variación, pero no se dan explicaciones, se trata de información implícita, como en los casos en que aparecen listas de saludos en las que se incluyen saludos formales e informales, sin dar explicaciones acerca del fenómeno. Una vez que se recopilaron los datos, se procedió al análisis de la muestra.

## 4. Presentación de los resultados y discusión

### 4.1 La variación diatópica

Pese a tratarse de libros para la enseñanza del francés, las referencias a sus variedades geolectales, tanto dentro como fuera de Francia, son casi inexistentes. Se localizó información relativa a Francia, imágenes de la capital o de personajes famosos como en el caso de *On y va...? En Français 7* (Salas, 2013) y de *Le français interactif* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2018a, 2018b); sin embargo, no se especifica qué variedad de francés se enseña. La información encontrada no es de tipo lingüístico, sino de índole cultural: “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” (Santillana, 2008a, p. 24).

En *Plus Facile parcours pédagogique en français 3, A2* (Núñez y Vargas, 2009c); se hace referencia a Canadá, a Bélgica y a algunos países africanos por medio de imágenes y documentos escritos. Detey (2017) y Petitpas (2010) indican que en la enseñanza de lenguas extranjeras es usual encontrar información general o turística de países francófonos, mas no información relacionada a la lengua hablada en estos países. Para Wolton (2008), presentar la francofonía tomando en cuenta la



dimensión lingüística permitiría abordar verdaderamente la diversidad. Barbier (2015), por su parte, sostiene que es esencial que el francés que se enseña contemple variantes francófonas, ya que incluirlas justifica que se valore la comunicación entre países francófonos, tal y como lo solicitan los programas oficiales del MEP (2016).

#### 4.1.1 *Componente gramatical*

En *On y va...? En Français 9* (Martínez, 2013), se encontró información sobre el uso del futuro próximo. Se afirma, por ejemplo, que actualmente en Francia se usa cada vez más el futuro próximo (p. 21). Al respecto, varios autores (Fleischman, 1983; Barceló, 2007) apoyan el argumento de que está en marcha un proceso de cambio lingüístico que puede conducir a la desaparición del futuro simple. Abouda y Skrovec (2017) apoyan la hipótesis de que el futuro próximo y el futuro simple se complementan desde un punto de vista sincrónico y que su uso no depende tanto de lo diatópico. En la información consignada en el manual no se brinda ninguna explicación sobre este fenómeno ni explicaciones de orden variacional.

#### 4.1.2 *Componente léxico*

Para Detey et al. (2010), el léxico es el componente lingüístico en el que más se evidencia la variación diatópica, ya que es el más dinámico (Valdman, 1998). En *Le français créatif oral et écrit 7°* (De García, 2014) y en *Le français créatif oral et écrit 8°* (Agüero, 2014), se indica lo siguiente: “En France, on ne parle pas de race mais on emploie souvent des expressions pour marquer l’origine géographique” (p. 51). Según esta información, el uso de la palabra *race* ‘raza’ en Francia no es sinónimo de etnia; se sugiere referirse al gentilicio directamente, si se desea hablar de alguna etnia en particular. Sin embargo, esta información es difícil de comprobar desde una perspectiva diatópica, pues se carece de datos para poder hacer tal afirmación.

#### 4.1.3 *Componente fonético*

En varios manuales se menciona la existencia de las vocales nasales y de las vocales orales [a] y la [a]. Sin embargo, no se explica en qué casos se pronuncia un sonido u otro o si existen contrastes que obedecen a lo diatópico. En *Plus facile parcours pédagogique en français 1, A1* (Núñez y Vargas, 2009a) y en *Plus facile parcours pédagogique en français 2, A1* (Núñez y Vargas, 2009b), se menciona la existencia de cuatro vocales nasales [ã], [õ], [ẽ] y [œ] así como en *Le français créatif oral et écrit 7°* (De García, 2014) y en *Le français créatif oral et écrit 8°* (Agüero, 2014). Con respecto al uso de las vocales nasales, Detey et al. (2010) sostienen que en francés existe una tendencia a la desaparición del contraste entre [ẽ] y [œ]; este contraste se mantiene en el francés meridional del sur de Francia y, en el norte de Francia hay una tendencia por neutralizar esta oposición en favor de [ẽ]; concluyen que [œ] se mantiene en la pronunciación del artículo indefinido *un* ‘uno’. Grevisse y Goosse (1993) agregan que en la región parisina y en el oeste de Francia, la pronunciación de [œ] tiende a desaparecer y se asimila a [ẽ].

Las vocales orales [a] y [a] son mencionadas en *Plus Facile parcours pédagogique en français 1, A1* (Núñez y Vargas, 2009a), pero no se brinda información sobre su uso o pronunciación. Para Detey et al. (2010) esta diferencia ha ido desapareciendo en Francia y como resultado, se pronuncia

una vocal media que se sitúa entre anterior y posterior. Por el contrario, el contraste está presente en América del Norte y particularmente en el francés de Quebec, Suiza y Bélgica.

## 4.2 La variación diafásica

### 4.2.1 Componente gramatical

En el plano gramatical es frecuente encontrar temas como la negación y la interrogación en relación con los registros de lengua (Valdman, 1998; Gadet, 2004). Los datos del corpus coinciden con esta información. Según Grevisse y Goosse (1993), en francés se presentan tres tipos de interrogación según el grado de familiaridad que solicita la situación de comunicación, a saber, el primer tipo se marca con la entonación en el nivel oral y por medio del signo de interrogación en el nivel escrito; la inversión de sujeto es más frecuente en la lengua escrita y, finalmente, se menciona el introductor *est-ce que*, usado tanto en el nivel oral como escrito. Valdman (2000) señala la existencia de un repertorio de más de 20 posibilidades, en las cuales es más frecuente el uso de la interrogación usando la entonación y la menos usual sería la inversión de sujeto. En el corpus se mencionan los tres tipos de pregunta en Hernández et al. (2013a y 2014b); Núñez y Vargas (2009a, 2019b, 2019c); Santillana (2008a, 2008b, 2008c); Publicaciones Porras y Gamboa (2013a, 2013b, 2013c), Montero y Ramírez (2013) y en De García (2014), sin brindar explicaciones o ejemplos de su uso.

Para Grevisse y Goosse (1993), la partícula *ne* en la negación desaparece sobre todo en el nivel oral (familiar); desaparece casi sistemáticamente en el francés de Quebec y a menudo en el francés parisino. En este tema en particular es evidente que lo diafásico se puede traslapar con lo diatópico, pues se indica que el *ne* puede omitirse en contextos familiares y que su uso obedece también al geolecto al que pertenece el hablante. En el manual *Agir en classe de français 9e A2* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2013c) hay ejemplos en los que se omite la partícula *ne* sin dar explicaciones sobre su uso: “C’est pas possible!” (p. 38), “T’inquiète pas !” (p. 85), “ c’est pas le problème, c’est pas la question” (p. 98). En *On y va ...? En Français 8* (Montero y Ramírez, 2013), se halló otro ejemplo: “ais pas possible!” (p. 112), en el que se elimina además el sujeto.

En cuanto a los tiempos verbales, se encontró información sobre el futuro próximo, el imperativo y el condicional. En *Français Pratiques 8ème année* (Santillana, 2008b), se afirma que el futuro próximo es menos formal que el futuro simple. Para Abouda y Skrovec (2017), el uso de ambas formas en la lengua oral ha permitido estudiar lo diafásico, según la cual el uso de estas depende de la proxemia o distancia comunicativa entre los hablantes.

En relación con el modo imperativo, en *Français pratiques 7 ème année* (Santillana, 2008a) se especifica lo siguiente: “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.

En tres manuales del corpus se cita el condicional y se relaciona a su valor de atenuador. Para Grevisse y Goosse (1993), uno de los usos particulares del condicional en francés consiste en atenuar un deseo o un consejo, como en los siguientes ejemplos: “Je désirerais vous parler”, “voudriez-vous me prêter votre livre?” (p. 1261). Por una parte, en *Plus facile Parcours pédagogique en français 2, A1* (Núñez y Vargas, 2009b) se afirma que su uso tiene que ver 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); esta misma observación se hace en *Français créatif oral et écrit 9°* (Rodríguez, 2014). Por otra parte, en *On y va ...? En Français 9* (Martínez, 2013), se indica que el empleo del condicional con verbos modales tiene una función de atenuador y que se relaciona con la cortesía: "Avec les verbes vouloir et pouvoir, on demande avec courtoisie" (p. 59). Esta información puede ser de gran ayuda para las personas usuarias de los manuales, ya que esta es necesaria para desenvolverse de manera eficaz en francés.

En varios manuales se brindan explicaciones acerca del orden de los constituyentes en francés, y también sobre casos que no siguen la norma. En *Français pratiques 7<sup>ème</sup> année* (Santillana, 2008a), 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 en los que se hallan oraciones incompletas. Cabe destacar que esta información está incompleta, pues no se especifica que el uso de estas abreviaciones puede deberse al contexto en el que se presentan los textos y las características particulares de este. En *Français pratiques 8<sup>ème</sup> année* (Santillana, 2008b), 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.

Además de los temas expuestos, se encontró información que pertenece al francés oral. En *On y va...? En Français 8* (Montero y Ramírez, 2013) se introducen listas de interjecciones en los diálogos escritos : "Tiens!, dis-donc, oh là là !, oui, c'est moi, euh" (p. 42). En *On y va...? En Français 8* (Montero y Ramírez, 2013), también se presentan algunas : "Zut alors!/ C'est tout? Oh là là! "(p. 61) así como en *On y va ...? En Français 9* (Martínez, 2013): "Euh... oui/ Ha ha ha ha tu es fou!/ Dis donc, tu arrives" (p. 44). En ninguno de estos manuales se especifica cómo usarlas en una conversación. Además, en *On y va ...? En Français 8* (Montero y Ramírez, 2013), se presentan duplicaciones, fenómeno usual en la lengua oral: "Vas-y!, vas-y!/ Allô, allô Nathalie! / Oui je vois, je vois" (p. 42).

#### 4.2.2 Componente léxico

En el corpus de manuales, la variación diafásica se manifiesta sobre todo a través del léxico. Gadet (2004) indica que es usual encontrar marcas de este tipo de variación en los manuales escolares, los diccionarios y gramáticas con cuatro etiquetas, a saber: *soutenu* 'elevado' (asociado a los siguientes sinónimos: rebuscado, cuidadoso, culto, controlado, elegante); *standard* 'estándar' (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). En el corpus se usan sistemáticamente los términos "formal" e "informal" para referirse a los registros, lo que presupone un espectro en el que hay solamente dos extremos.

En cuanto a saludos y despedidas, hay una tendencia a mencionar los contextos formal e informal y, al igual que en otros casos, se brindan pocas explicaciones sobre su uso. En *Agir en classe de français 7e A1* (Publicaciones Porrás y Gamboa, 2013a) y en *Le français créatif oral et écrit 7°* (De García, 2014), se presentan listas divididas en saludos formales e informales. En *Le français créatif*

*oral et écrit 8°* (Agüero, 2014), se enumera una serie de saludos en los que se mezcla el grado de formalidad: “Monsieur/ Madame, Mademoiselle/ Jeune homme (à un garçon) / Tout le monde (à un groupe), /Comment allez-vous?, /Comment ça va?” (p. 5). Este tipo de información se presenta sin dar explicaciones sobre su uso, lo que puede inducir a confusiones para la persona usuaria del manual.

En *Succès 7ème année*. (Hernández et al., 2013a), 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). En esta definición se especifica que el grado de formalidad depende de cuán conocidos sean los interlocutores. Sin embargo, no se consignan ejemplos claros necesarios para la comprensión de esta explicación. Finalmente, en *Le français interactif 7* (Publicaciones Porrás y Gamboa, 2018a), se mencionan algunos contextos en los que se emplean saludos formales e informales: “Salutation formelle: avec les adultes, salutation informelle: entre amis” (p. 27). Se citan también algunos casos en los que se usan despedidas formales o informales:

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)

Los pronombres de tratamiento se analizaron como parte del componente léxico, pues la información hallada trata principalmente sobre el uso de *tu* ‘tú’ y *vous* ‘usted’ en situaciones comunicativas. Los pronombres de tratamiento constituyen un elemento que puede analizarse desde un punto de vista gramatical, léxico o pragmático, de ahí la complejidad de su estudio. La distinción entre *tu* ‘tú’ y *vous* ‘usted’ describe, a grandes rasgos, una relación entre dos interlocutores, ya sea de solidaridad (*tu*) o de respeto (*vous*). Otros factores que se deben tener en cuenta para su uso eficaz son la edad, el vínculo familiar, el tipo de interacción entre personas adultas y las relaciones cognitivas, sociales y afectivas que entran en juego, como el grado de intimidad (pareja, amigos), las relaciones profesionales y el tipo de contrato que se establezca entre los interlocutores (Kerbrat-Orecchioni, como se cita en Havu, 2005), como por ejemplo, la relación comunicativa que se establece entre un cliente y un cajero de supermercado. En el corpus de manuales analizado, este tema se presenta en su forma más simple, debido probablemente al público meta al que van dirigidos los libros de texto.

En *Agir en classe de français 8e A1.2* (Publicaciones Porrás y Gamboa, 2013b) se sensibiliza 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 su empleo. En el manual *Coucou! Livre de l’élève 7* (Santillana, 2015a), 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 ...? En Français 8* (Montero y Ramírez, 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... ? En français 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* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2018a), se explica 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* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2018b), 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. 13). En los ejemplos hallados 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).

El tema de la cortesía está presente en dos manuales del corpus analizado. En *Plus facile parcours pédagogique en français 2, A1* (Núñez y Vargas, 2009b), 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, se brinda información sobre cómo ser cortés en una conversación, información que puede ser clave para los aprendices de francés de niveles iniciales:

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). (Núñez y Vargas, 2009b, p. 7)

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 8e A1.2* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2013b) brinda también explicaciones acerca de cómo ser cordial en situaciones comunicativas particulares:

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 *Le français interactif 7* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2018a) se define qué son las fórmulas de cordialidad en francés y se proponen 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.

Otro tema presente es la distinción entre contextos comunicativos formales e informales. Los términos usados en la mayoría son *formal* para referirse al registro *soutenu* o ‘elevado’ e *informal*, para referirse al registro *familier* ‘coloquial’ (Gadet, 2004). A parte de estos dos términos, no se citan formas ‘intermedias’, es decir que los autores ubican las situaciones comunicativas en un espectro de dos extremos, dejando de lado situaciones comunicativas que no pertenecen forzosamente a estos dos polos.

En *Plus facile parcours pédagogique en français 3, A2* (Núñez y Vargas, 2009c), se proponen ejercicios para identificar situaciones formales e informales (p. 7); se pide también identificar las personas de tratamiento relacionadas a distintos contextos comunicativos (p. 7). En *Succès 8ème année* (Hernández et al., 2013b), se solicita al estudiantado producir 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 brindan ejemplos de cómo hacerlos. En *Français créatif oral et écrit 9°* (Rodríguez, 2014), se propone imaginar un diálogo informal a partir de una imagen, (p. 10), sin contar tampoco con referencias o modelos para poder imaginarlos. En *Le français interactif 8* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2018b), se localizó un ejercicio para clasificar las situaciones en formales e informales y se les pide también que subrayen las expresiones de estos diálogos en la columna que corresponde (p. 22).

En manuales como *Coucou! Livre de l’élève 8* (Santillana, 2015b), se propone vocabulario propio de contextos informales sin explicaciones o contexto de uso: “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 además de reflejar un grado de informalidad o de la oralidad, son términos usados en el habla infantil y adolescente, al igual que en ejemplos extraídos de *Coucou! Livre de l’élève 9* (Santillana, 2015c): “Bof!” (p. 47) y “Ouais” (pp. 69, 81).

En cuanto a los grados de formalidad e informalidad, se localizó numerosa información como lo muestran los siguientes ejemplos. En el manual *Français créatif oral et écrit 8°* (Agüero, 2014), 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 *Succès 8ème année* (Hernández et al., 2013b) se presenta 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). Se indican también 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).

Se registró el uso adjetivo *familier* ‘familiar’ en lugar de *informel* ‘informal’ en dos manuales, en *Agir en classe de français 7e A1* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2013a): “On peut dire, en français familier et sans être raciste: “un noir, ou un black, mais dire un nègre est très raciste” (p. 49) y en *Coucou! Livre de l’élève 8* (Santillana, 2015b), en el que 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).

### 4.3 La variación diastrática

#### 4.3.1 El componente léxico

Tyne (2012) advierte sobre la complejidad del análisis de la variación diastrática, debido a que es difícil separarla de la 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. Se decidió por lo tanto incluir los datos tanto en variación diafásica como diastrática.

En cuanto al léxico, en el manual *Coucou! Livre de l’élève 7* (Santillana, 2015a), se presenta una serie de términos, la cual 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’. Sin embargo, este fenómeno de troncación es un procedimiento morfológico usual en francés, por ello no se puede afirmar que dichas palabras correspondan únicamente al habla de estos grupos.

En este apartado no se encontró información relativa a la gramática ni a la pronunciación.

## 5. Algunas características del FR a partir del corpus de manuales analizado

Para Favart (2010), admitir que en las lenguas hay variación implica el reconocimiento de una norma lingüística. La autora insiste en el hecho de que la enseñanza se construye a través de la transmisión de una norma, que constituye el punto de partida que permite estudiar la lengua. A continuación, caracterizamos el modelo lingüístico presente en el corpus de manuales.

### 5.1 Una gramática homogénea

El FR presenta un modelo lingüístico bastante homogéneo, sobre todo desde un punto de vista gramatical, en cuanto a las reglas y a los temas presentados. En todos los libros de texto se encontraron similitudes en cuanto a los contenidos que se presentan, tanto en la gramática como en el léxico; en ambos casos, están en concordancia con los programas del MEP (2016). Es importante recalcar que el hecho de que se hable de un modelo homogéneo no quiere decir que no se presente variación; nos referimos a un modelo de lengua conformado por contenidos que no siempre están articulados unos con otros. A pesar de que se entrena al estudiantado en la comprensión del código a través, sobre todo, de ejercicios de gramática y léxico y de comprensión escrita; pocos manuales proponen actividades de

expresión oral o escrita para la construcción de una competencia comunicativa real con todos sus componentes.

Se confirma que, tal y como lo indica Valdman (2000), estamos 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 el estudiantado sea capaz de desarrollar habilidades comunicativas en las que se tome en cuenta además la diversidad lingüística presente en la francofonía: “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).

## 5.2 La gramática como componente dominante del FR

Según Chiss (2010), las gramáticas escolares privilegian una visión apodíctica, es decir, que se enseña únicamente lo que se considera enseñable. Para este autor, dichas elecciones se van a reflejar en un desarrollo inadecuado de la competencia comunicativa del estudiantado, en la cual debería integrarse, además de la competencia lingüística, el dominio de las reglas de uso, de variedades de la lengua, así como la integración a la comunidad lingüística de la lengua meta. En el corpus de manuales, se ilustra de cierta manera, la problemática expuesta por este autor. Se constató que la mayoría de los contenidos corresponden a reglas o explicaciones gramaticales que parten de un enfoque gramatical prescriptivo; basado en el estudio de reglas. Se confirma que el modelo de lengua dista de un sistema completo, unitario y que está compuesto por una serie de reglas que no están articuladas entre sí. Las referencias a contenidos gramaticales ocupan una gran parte de los contenidos abordados en el corpus de manuales analizado, por ello se confirma que el componente de la lengua dominante en es el gramatical antes que el léxico.

Además de tratarse de un enfoque prescriptivo, es tradicional desde un punto de vista didáctico, pues las descripciones gramaticales siguen el modelo de descripción lingüística con terminología heredada de las lenguas clásicas (Consejo de Europa, 2002, p. 68). En la mayoría de los manuales se presentan tablas con los contenidos gramaticales; a veces se incluyen explicaciones sobre las reglas y se proponen ejercicios de completar, de sustitución, de elegir la respuesta correcta, o de conjugación. Tal es el caso de los manuales de las series *Succès* (Hernández et al., 2013a, 2013b, 2013c), *Coucou! Livre de l’élève* (Santillana, 2015a, 2015b, 2015c) y *Français Pratiques* (Santillana, , 2008a, 2008b, 2008c), en los que se presenta un enfoque explícito y deductivo.

En muy pocos libros de texto se sugiere que el usuario haga una reflexión sobre el funcionamiento de la lengua por medio de la inducción de reglas. Este es el caso de *Agir en classe de français* (Publicaciones Gamboa y Porras, 2013a, 2013b y 2013c) y de *Plus facile parcours pédagogique en français* (Núñez y Vargas, 2009a, 2009b), en los cuales se presentan pistas para que las personas usuarias descubran la regla o reflexionen sobre la gramática en lugar de completar ejercicios aplicando lo expuesto en tablas gramaticales.

## 5.3 La importancia del léxico

En el corpus analizado, los contenidos gramaticales son los más importantes, seguidos por los de naturaleza léxica, los cuales están al servicio de la gramática y a veces se relacionan con objetivos comunicativos (Núñez y Vargas, 2009a, 2009b, 2009c; Santillana, 2015a, 2015b, 2015c) y la elección

de los temas corresponde a los establecidos en el programa del MEP (2016). En cuanto a la variación, el léxico se presentó en el eje diafásico, sobre todo en tres temas: saludos y despedidas, grado de formalidad y lo oral vs lo escrito. Si comparamos con la gramática, el léxico del FR presente en el corpus de manuales es el componente más dinámico.

#### 5.4 La pronunciación: grafemas y alfabeto fonético

En la mayoría de los manuales se incluyen contenidos fonéticos, tal es el caso de *Coucou! Livre de l'élève* (Santillana, 2015a, 2015b, 2015c) o de *Le français interactif* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2018a, 2018b,); *Agir en classe de français* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2013a, 2013b, 2013c) y *Plus facile parcours pédagogique en français* (Núñez y Vargas, 2009a, 2009b, 2009c). La fonética se estudia a través de segmentos aislados, símbolos fonéticos del API y en regla general, la pronunciación está estrechamente ligada a los grafemas correspondientes a los sonidos estudiados. No se localizaron casi ejercicios que busquen desarrollar la pronunciación de manera oral. En algunos manuales como los de la serie *Plus facile parcours pédagogique* (Núñez y Vargas, 2009a, 2009b, 2009c), por el contrario, se proponen ejercicios de entonación y de fenómenos suprasegmentales.

#### 5.5 El predominio de lo escrito

El desarrollo de la competencia escrita es la que prevalece en el corpus de manuales. Se constató que la mayoría de los ejercicios propuestos son también escritos, así como los documentos de partida. En algunos se presentan diálogos, pero se explotan pedagógicamente como si se tratara de documentos escritos, no orales. Se evidencia una clara preocupación por entrenar al estudiantado en el dominio de una gramática normativa que pertenece a lo escrito. Debido a esto, no se toman en cuenta las especificidades de la lengua oral, salvo en dos manuales: *Le français interactif* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2018a, 2018b) y *On y va ...? En Français* (Montero y Ramírez, 2013; Salas, 2013), en los que se estudian las interjecciones y se sugieren otras características de la lengua oral como la entonación.

En algunos manuales como *Français pratiques 7ème année* (Santillana, 2008a) la ortografía es muy importante. Incluso se brindan explicaciones sobre la última reforma hecha por la Academia Francesa en cuanto al uso de los acentos:

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. (Santillana, 2008a, p. 46)

Pese a esta tendencia, se encontraron algunas actividades orientadas al desarrollo de la producción oral en el método *Plus facile parcours pédagogique en français* (Núñez y Vargas, 2009a, 2009b, 2009c), en *Agir en classe de français* (Publicaciones Porras y Gamboa, 2013a, 2013b, 2013c), y en *Coucou! Livre de l'élève* (Santillana, 2015a, 2015b, 2015c). Se propone, por ejemplo, crear diálogos.

## 5.6 La presencia de la variedad diafásica en los niveles iniciales

Tal y como lo proponen autores como Valdman (1998), la variedad diafásica es la que se encuentra más presente en los manuales para enseñar francés. En el caso de este estudio, esta idea se confirma. La variedad diafásica se presenta sobre todo en el componente léxico y se enfatiza en los grados de formalidad en los que se ubican dos grados, el formal e informal; se aborda sobre todo por medio de los saludos, de la cordialidad, en las personas de tratamiento y por medio de algunos temas gramaticales como la interrogación y el uso de la negación. Pese a que en muchos casos no se dan explicaciones sobre el uso, se sensibiliza al estudiantado a la importancia que este tema en particular puede tener en el desarrollo de sus habilidades y en su desempeño comunicativo en francés. Las propuestas hechas en los manuales son congruentes con lo esperado en niveles iniciales del aprendizaje de la lengua y con lo estipulado en el programa del MEP (2016).

En cuanto al abordaje de la variación y el MCERL (Consejo de Europa, 2002), se insiste en que el estudiantado debe dominar al menos la variante estándar para poder comunicarse eficazmente. Para los autores del MCERL (Consejo de Europa, 2002), es necesario que los estudiantes de niveles A1 y A2 sean expuestos a la variación desde el inicio del aprendizaje de la lengua, ya que de esta manera se puede evitar una mala comprensión a nivel comunicativo. Al igual que Valdman (1998), proponen que el estudiante sea expuesto a la variación únicamente para comprenderla y que la adquiera poco a poco para profundizar sus conocimientos en la lengua. En la Tabla 2, se describe qué habilidades debe conocer el estudiantado desde un punto de vista sociolingüístico para los niveles A1 y A2:

**Tabla 2.**  
Competencia sociolingüística en los niveles A1 y A2 del MCERL

<b>Compétence sociolinguistique</b>	
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.

Fuente: Información tomada del MCERL (Consejo de Europa, 2002, p. 95)

En la Tabla 2 destacan elementos que se han mencionado en este estudio y que asociamos a la variación diafásica, tal y como son los saludos, despedidas, fórmulas de *politesse*, fórmulas de contacto, etc.

## 5.7 Un francés de ningún lugar

Luego de analizar el corpus de manuales, se concluye que, aunque se localizaron numerosas referencias a Francia por medio de imágenes e información de corte cultural (Hernández et al., 2013a, 2013b; Gamboa y Porras, 2018; Salas, 2013), no se explicita qué modelo lingüístico se enseña.

Asimismo, en ningún manual se hace referencia a la variación en el francés de Quebec, Suiza, Bélgica u otro país francófono. Es relevante mencionar que, pese a que las lenguas criollas no sean parte de este estudio, en *On y va...? En Français 8* (Montero y Ramírez, 2013) 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). Se considera que este tipo de información de índole lingüística es pertinente para que el estudiantado conozca el universo francófono y su diversidad lingüística.

## 5.8 El peso de la cultura francesa

Francia se muestra en todos los manuales como un país idealizado, transmisor de cultura y conocimientos. En el prólogo de *On y va ... ? En Français 7* (Salas, 2013) se comentan datos sobre el estatus del francés en el mundo “La langue française est répandue sur environs cinq continents ce qui implique qu’environs<sup>1</sup> 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). En *Succès 7ème année* (Hernández et al., 2013a), se expone 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., 2013a, p. 3)

Sin lugar a duda, ideas como las expuestas reflejan estereotipos e incluso sobre generalizaciones sobre esta nación. Esta información puede influenciar al estudiantado sobre la imagen de este país, y, por ende, su actitud y motivación hacia la materia y hacia la lengua. En otros manuales, se busca relacionar a Francia con Costa Rica para legitimar la enseñanza de esta lengua:

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. (Publicaciones Porras y Gamboa, 2018a, p. 38)

En *On y va ...? En Français 7* (Salas, 2013), se recurre al argumento de que aprender francés es beneficioso para la futura vida profesional del estudiantado: “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).

## 6. Conclusiones

Después de haber realizado este estudio, se confirma que la variación está presente en el corpus de manuales, sobre todo en el eje diafásico, por medio del léxico, a través de lo formal y lo 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 el FR se caracteriza por ser un modelo

---

<sup>1</sup> Copia textual del manual.

homogéneo en el que no hay huellas de la variedad diatópica, lo que permitiría que se diera un abordaje de la francofonía desde una perspectiva sociolingüística, que podría ser más rica y provechosa para el estudiantado que la información general que se encontró sobre los países francófonos. Abordar la variación diatópica permitiría un conocimiento más profundo y realista sobre lo que es una lengua, sobre su dinamismo y sobre los cambios que se dan según los contextos geográficos. Teóricos como Valdman (1998) y Favart (2010) apuntan la importancia de abordar la variación desde los niveles iniciales para lograr un desempeño eficaz en los intercambios en lengua extranjera.

Podemos agregar, además, que la gramática sigue siendo el contenido lingüístico más importante y que se aborda de manera tradicional (partiendo de metalenguaje, clases gramaticales) y deductiva. Se confirmó además que la fonética queda relegada a un segundo plano, gran paradoja si se toma en cuenta que el programa del MEP (2016) apuesta por un programa en el que la comunicación es el punto de partida de la clase de francés y, por ende, la construcción de la competencia comunicativa. Esto implica el desarrollo de habilidades lingüísticas de comprensión y producción oral y escrita, y también el desarrollo de aspectos relacionados a lo pragmático, sociolingüístico y al desarrollo de estrategias para comunicarse. Esto es esencial para comprender que en el corpus se presenta una preponderancia de la comprensión escrita, en primer lugar, y de la producción escrita; relegando el desarrollo de habilidades orales a un segundo plano, tal y como ocurre con el componente fonético.

Se puede concluir que los manuales analizados son un fiel reflejo de los contenidos presentes en el programa oficial del MEP (2016), también se incluyen muchos de los objetivos propuestos en este documento. Sin embargo, después de haber analizado estos 23 manuales, se observa que en la mayoría de los libros de texto no se evidencia la visión global que se propone en el programa del MEP (2016) en cuanto a lo que significa aprender una lengua extranjera con fines prácticos, en los que la francofonía, la comprensión y el respeto de la otredad tienen un papel fundamental. Es decir, que la organización de algunos manuales, así como los componentes que se privilegian (gramática y léxico) no son coherentes con la propuesta del MEP (2016) en la que se anuncia, desde las primeras páginas del documento, la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades de producción oral y escrita y de una visión del aprendizaje de la lengua francesa que trasciende lo lingüístico.

Se concluye además, que enseñar una lengua de referencia es una necesidad. Es decir, que se debe reflexionar acerca de qué se enseña, y a pesar de que cada docente tome decisiones y transmita su propia variedad del francés, los manuales pueden contribuir a difundir una norma pedagógica, es decir, la lengua de referencia que se enseña. Retomamos la propuesta de Valdman (1998) según la cual es necesario que se proponga una norma basada en estudios de frecuencia y también en los conocimientos del hablante de la lengua sobre su propia lengua y sobre lo que los hablantes de la lengua consideran como aceptable o no en su lengua, sin dejar de lado el contexto en el que se enseña la lengua. Así las cosas, se rescata la importancia de la toma de decisiones por parte del docente en cuanto a qué enseñar y al valor que puede tener también el cómo enseñar una lengua extranjera en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Todo lo anterior nos hace afirmar que los manuales constituyen una herramienta de trabajo muy compleja, la cual, además de transmitir una serie de decisiones institucionales y políticas; transmiten ideas, experiencias y conocimientos que las personas autoras de los manuales deciden compartir. Cabe destacar que, en el caso de Costa Rica, el manual costarricense para aprender francés es el más común, debido probablemente al alto costo de los manuales francófonos y a la preocupación



del personal docente por contar con material didáctico que contemple lo estipulado en los programas oficiales del MEP.

Dentro de los objetivos de esta investigación no se contempló el análisis de observaciones de clases o entrevistas a docentes. Sin embargo, el estudio de ambos temas es esencial para completar las características de modelo de FR usado en Costa Rica. Una descripción más completa de este modelo permitiría generar un necesario debate en la población docente de francés sobre la lengua que se enseña, en el que deberían participar representantes de las instituciones de educación pública y privada, del MEP así como estudiantes; este debate sería imperativo para abordar las particularidades de la enseñanza del francés en Costa Rica, las mejoras que deben tomar en cuenta para que la enseñanza de la lengua francesa tenga una mayor trascendencia y que se logre desarrollar la competencia comunicativa en el estudiantado que sigue los tres años de enseñanza obligatoria del idioma. Además, un análisis de este tipo permite dar pistas sobre la pertinencia y sobre el futuro de la enseñanza del francés en Costa Rica como materia obligatoria.

Finalmente, es necesario recordar que el dominio de una lengua implica también el conocimiento de aspectos sociales y culturales de los países en los que se habla esta lengua; la variación diafásica, diastrática y diatópica es un claro reflejo del dinamismo presente en las lenguas y de su riqueza. Aprender una lengua extranjera no debe limitarse a la memorización de contenidos gramaticales o de léxico pues no permitiría un desempeño eficaz en situaciones comunicativas en un contexto real en el que el estudiante deba comunicarse en lengua extranjera. El conocimiento de la variación permite al estudiantado ser más sensible a la riqueza lingüística y cultural y, por ende, a la comprensión de otras realidades.

## Bibliografía

- Abouda, L. y Skrovec, M. (2017). Alternance futur simple / futur périphrastique: variation et changement en français oral hexagonal. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 41-42, 155-179.
- ACOPROF. (1986). *Mémoire. ACOPROF*.
- Agüero, A. (2014). *Le français créatif oral et écrit 8°*. Editorial Siwo.
- Auger, H., Cañada Pujol, M. D., Marlhens, C. y Martin, L. (2004). *Tout va bien 1*. Editorial Clé International.
- Auger, H., Cañada Pujol, M. D., Marlhens, C. y Martin, L. (2013). *Nickel 1*. Editorial Clé International.
- Barbier, C. (2015). Francophonie: Le français est une chance. *Synergies Mexique*, (5), 55-69.
- Barceló, G. J. (2007). Le(s) futur(s) dans les langues romanes : évolution linéaire ou cyclique ?. *Cahiers Chronos*, 16, 47-62.
- Borloz, V. (2001). *Madame Bovary soy yo: Flaubert y la literatura costarricense*. EUNED.
- Chiss, J. M. (2010). Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. En O. Bertrand e I. Schaffner (Coords.), *Quel français enseigner. La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, (pp. 11-18). Éditions de l'Ecole Polytechnique

- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común de Referencia para las Lenguas Europeas*. Didier.
- Coseriu, E. (1982). *Sentido y tareas de la dialectología*. Instituto de Investigaciones Filológicas Centro de Lingüística Hispánica.
- Cuq, J. P. (1996). *Une Introduction à la Didactique de la Grammaire en Français Langue Etrangère*, Didier-Hatier.
- De García, K. (2014). *Le français créatif oral et écrit 7°*. Editorial Siwo.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B., Lyche, Ch. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Éditions Ophrys.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. y Lyche, Ch. (2011). De l'enseignement des variétés avec corpus à la formation à la variation sur corpus : des outils pour le français parlé. En O. Bertrand e I. Schaffner (Eds.), *Variétés, variations et formes du français* (pp. 407-427). Éditions de l'École Polytechnique.
- 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. En A. C. Jeng, B. Montoneri y M. J. Maitre (Eds.), *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature* (pp. 93-114). Tamkang University Press, 93-114. <https://www.researchgate.net/publication/319701279>
- Fleischman, S. (1983). From pragmatics to grammar: diachronic reflections on complex pasts and futures in Romance, *Lingua*, 60, 183-214.
- Eloy, J. (2003). Enseigner le français avec la variation. *Travaux de didactique du FLE*, (49), 5-14.
- Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratique, Didactique du français*. (1), 145-146. <http://pratiques.revues.org/1551/>
- Flydal, L. (1951). Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue. *Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskab*, (16), 241- 58.
- Gadet, F. (2004). Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde ? *Prétextes franco-danois*, (4), 17-28.
- Grevisse, M. y Goosse, A. (1993). *Le Bon usage: grammaire française* (13.<sup>a</sup> ed.). Éditions Duculot.
- Guérin, (2008). Le "Français standard": une variété située?. *Congrès mondial de linguistique française CMLF08* (pp. 2303-2312). Institut de Linguistique Française. <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08250.pdf>
- Havu, E. (2005, 25-27 agosto). *Quand les français tutoient-ils ?*. [Ponencia]. Actas del XVI Congreso de Romanistas escandinavos, Copenhague. <https://shs.hal.science/halshs-00354003>

- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2013a). *Succès 7ème année*. Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2013b). *Succès 8ème année*. Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2013c). *Succès 9ème année*. Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2014a). *Francés un enfoque práctico 7ème*. Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2014b). *Francés un enfoque práctico 8ème*. Inversiones Orozcan de Orotina.
- Hernández, C., León, V., Perlaza, P., Quesada, H. y Rivas, A. (2014c). *Francés un enfoque práctico 9ème*. Inversiones Orozcan de Orotina.
- Lacks, B. (2000). De la variation et des variantes : à propos du relâchement. *Linx*, 42, 2-8.  
<https://journals.openedition.org/linx/747>
- 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*, 1-12.  
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/38456/Pages%20from%20ActasCLG8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, N. (2013). *On y va...? En Français 9*. Clase útiles escolares.
- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Programa de estudios de Francés. Tercer ciclo de la Educacion General basica y Educacion diversificada*.  
[https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/frances3ciclo\\_diversificada.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/frances3ciclo_diversificada.pdf)
- Montero, A. y Ramírez, A. (2013). *On y va...? En Français 8*. Clase útiles escolares.
- Molinari, Ch. (2010). Le cas du français québécois. En O. Bertrand y I. Schaffner (Eds.), *Variétés, variation & formes du français* (pp. 313-327). Les éditions de l'école polytechnique.
- Montes, J. (1980). Lengua, dialecto y norma. *Thesaurus*, 35, *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 237-57.
- Mora, J. (2017). Cuando San José quería ser París. *Semanario Universidad*.  
<https://semanariouniversidad.com/cultura/cuando-san-jose-queria-paris/>
- Núñez, M. G. y Vargas, M. G. (2007). Producciones costarricenses para la enseñanza del francés lengua extranjera. *Memoria del congreso CILAP*, 228-242.

- Núñez, M. G. y Vargas, M. G. (2009a). *Plus facile parcours pédagogique en français 1, A1* (2<sup>a</sup> ed.). Ediciones RH.
- Núñez, M. G. y Vargas, M. G. (2009b). *Plus facile parcours pédagogique en français 2, A1* (2<sup>a</sup> ed.). Dinatex.
- Núñez, M-G. y Vargas, M. G. (2009c). *Plus facile parcours pédagogique en français 3, A2* (2<sup>a</sup> ed.). Dinatex.
- Petitpas, T. (2010). Enseigner la variation en classe de FLE. *The French Review*, 83(4), 800-818.
- Publicaciones Porras y Gamboa. (2013a). *Agir en classe de Français 7e A1*. Editorial Compas ERV.
- Publicaciones Porras y Gamboa. (2013b). *Agir en classe de Français 8e A1.2* Editorial Compas ERV.
- Publicaciones Porras y Gamboa. (2013c). *Agir en classe de Français 9e A2*. Editorial Compas ERV.
- Publicaciones Porras y Gamboa. (2018a). *Le français interactif 7*. Publicaciones Porras y Gamboa.
- Publicaciones Porras y Gamboa. (2018b). *Le français interactif 8*. Publicaciones Porras y Gamboa.
- Rodríguez, D. (2014). *Le français créatif oral et écrit 9°*. Editorial Siwö.
- Salas, L. (2013). *On y va...? En Français 7*. Clase útiles escolares.
- Santillana. (2008a). *Français Pratiques 7ème année*. Santillana.
- Santillana. (2008b). *Français Pratiques 8ème année*. Santillana.
- Santillana. (2008c). *Français Pratiques 9ème année*. Santillana.
- Santillana. (2015a). *Coucou! Livre de l'élève 7*. Santillana.
- Santillana. (2015b). *Coucou! Livre de l'élève 8*. Santillana.
- Santillana. (2015c). *Coucou! Livre de l'élève 9*. Santillana.
- Santillana. (2019a). *J'adore le français 7*. Santillana.
- Santillana. (2019b). *J'adore le français 8*. Santillana.
- Santillana. (2019c). *J'adore le français 9*. Santillana.
- Siouffi, G. (2011). Les variantes, ont-elles une normative?. En O. Bertrand e I. Schaffner (eds.), *Variétés, variation et formes du français* (pp. 12-30). Les éditions de l'école polytechnique.
- Tyne, H. (2012). Variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*. 176, 103-112.
- Valdman, A. (1998). The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situation. En S. Gass, C. Madden, D. Preston y L. Selinker (Eds.), *Variation in Second Language Acquisition* (Vol. 1) (pp. 15-34). Multilingual Matters.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French review*, 73(4), 648-666.

Wolton, D. (2008). Conclusion générale: de la diversité à la cohabitation culturelle. *La Revue*, (51), 195-204.

## Anexo

### Matriz de análisis

<b>Método:</b>	<b>Autor (es) :</b>		
<b>Año de publicación:</b>	<b>Nivel :</b>		
	<b>Eje diafásico</b>	<b>Eje diastrático</b>	<b>Eje diatópico</b>
<b>Gramática</b>			
<b>Léxico</b>			
<b>Pronunciación</b>			