



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LATINOAMÉRICA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

**TEACHING FRENCH IN LATIN AMERICA: A COMPARATIVE
ANALYSIS OF TEACHER TRAINING**

Martina Berjania Guillén-Sánchez
Universidad Católica Nordestana (UCNE)

Berenice Pacheco-Salazar
Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC)

La Enseñanza del francés en Latinoamérica: Un análisis comparativo de la formación docente

Martina Berjania Guillén-Sánchez¹

Martina_guillen@ucne.edu.do

<https://orcid.org/0009-0008-8618-2795>

Universidad Católica Nordestana (UCNE)

Berenice Pacheco-Salazar

berenice.pacheco@intec.edu.do

<https://orcid.org/0000-0002-3691-3640>

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
(INTEC)

RESUMEN

La enseñanza del francés como lengua extranjera en Latinoamérica se inscribe en un contexto marcado por la hegemonía del inglés, políticas lingüísticas desiguales y modelos heterogéneos de formación docente. Este artículo tiene como objetivo analizar comparativamente la enseñanza del francés en la región, con énfasis en la formación inicial y continua del profesorado, a partir de una revisión bibliográfica de estudios desarrollados en países como México, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Cuba. Mediante un enfoque documental, se examinan los modelos formativos, las competencias profesionales requeridas, las metodologías empleadas y los principales desafíos estructurales que enfrenta el FLE. Los resultados evidencian brechas entre el perfil docente ideal y las condiciones reales de formación, así como una débil articulación entre teoría, práctica e investigación en varios contextos. Se concluye que fortalecer la formación docente, promover el plurilingüismo y consolidar políticas educativas sostenidas son claves para garantizar una enseñanza del francés pertinente, intercultural y de calidad en Latinoamérica.

Palabras Claves: Formación Docente, Enseñanza del Francés, Recursos Didácticos.

¹ Autor principal

Correspondencia: Martina_guillen@ucne.edu.do

Teaching French in Latin America: A comparative analysis of teacher training

ABSTRACT

The teaching of French as a foreign language in Latin America takes place in a context marked by the hegemony of English, unequal language policies, and heterogeneous teacher training models. This article aims to provide a comparative analysis of French language teaching in the region, with an emphasis on initial and continuing teacher training, based on a review of studies conducted in countries such as Mexico, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Peru, the Dominican Republic, Uruguay, Venezuela, and Cuba. Using a documentary approach, it examines training models, required professional competencies, methodologies used, and the main structural challenges facing FLE. The results reveal gaps between the ideal teacher profile and actual training conditions, as well as weak links between theory, practice, and research in various contexts. It concludes that strengthening teacher training, promoting multilingualism, and consolidating sustained educational policies are key to ensuring relevant, intercultural, and high-quality French language teaching in Latin America.

Keywords: Teacher Training, Teaching French, Teaching Resources.

Artículo recibido 02 enero 2026

Aceptado para publicación: 30 enero 2026



INTRODUCCIÓN

El francés ostenta una notoria posición, erigido como la segunda lengua más frecuentada globalmente en su estudio, captando a más de cincuenta millones de estudiantes. El método empleado en la enseñanza del francés como lengua foránea, difiere, influenciado por los lineamientos pedagógicos de cada nación. En Latinoamérica, el aprendizaje del francés ha exhibido un auge del 31,7%, impulsado por iniciativas de naciones como Costa Rica y Chile (OIF, 2022).

Dentro del ámbito actual, el francés como lengua extranjera (FLE) emerge con prominencia en las directrices lingüísticas y educativas de la región, propiciando el desarrollo de competencias comunicativas, interculturales y cognitivas, pilares fundamentales en la formación académica integral de los discentes (Acosta et al. 2018).

A tenor del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), el estudio de lenguas foráneas excede la simple mejora de destrezas lingüísticas; además, incentiva la apertura cultural, el juicio crítico y la capacidad de desenvolverse en entornos heterogéneos, elementos esenciales en un mundo ya sumamente globalizado.

Una perspectiva histórica revela cómo apareció el francés en los sistemas educativos de América Latina en el siglo XIX. En ese tiempo, el idioma tenía un papel importante para la diplomacia, la ciencia y la creación cultural (Puren, 1988).

Durante el siglo XX, el francés se integra de forma regular a los programas escolares y universitarios, principalmente en países como Argentina, México y Chile. Esto fue posible gracias a la influencia cultural francesa y acuerdos de cooperación educativa apoyados por el estado francés y organizaciones internacionales, particularmente la Organización Internacional de la Francofonía (Cuq & Gruca, 2017). En cuanto a la pedagogía, la enseñanza de FLE cambió a enfoques centrados en la comunicación e interacción, destacando el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas como métodos importantes empleadas en la región (Richards & Rodgers, 2014). Desde este punto de vista, el aprendizaje del francés apunta al desarrollo de competencia comunicativa intercultural que es la habilidad del alumno para comprender, interpretar y apreciar otras culturas. Así también, es una herramienta para analizar críticamente la suya (Byram, 2008).



La formación docente emerge, así pues, como un punto clave para asegurar la calidad en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Varios estudios en naciones latinas demuestran avances en la profesionalización de los docentes; aún así, también revelan retos constantes ligados a la actualización pedagógica, el manejo del lenguaje, la oferta de material didáctico y la conexión entre la formación inicial y continua (Fandiña, 2017; Sanz, 2024). Siguiendo este rumbo, la OIF (2022) alerta de la falta de profes especializados y las trabas en el acceso a recursos siguen obstaculizando el desarrollo y asentamiento del FLE en diferentes lugares.

La capacitación de educadores en lenguas foráneas, es de vital importancia para la región, emerge con urgencia, según entidades prominentes como la Organización de Estados Iberoamericanos y el Institut Français. Aquellos, con vigor enfatizan su papel central, no solo para elevar la calidad de la educación, si no también, para impulsar el plurilingüismo en el ámbito iberoamericano y latinoamericano (OEI, 2022 Institut Français, 2021).

En este contexto, esta investigación busca comparar la enseñanza del francés en Latinoamérica, fijando la atención en la formación del profesorado, según estudios en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Cuba. Para lograrlo, se analizarán las teorías usadas, los sistemas para preparar maestros y como se les da capacitación después, también las formas de enseñar y los descubrimientos más importantes reportados, con la meta de ver qué problemas son iguales y que nuevas puertas se abren para mejorar la enseñanza del francés como un idioma extra en la zona.

METODOLOGÍA

El siguiente documento ofrece una exhaustiva revisión bibliográfica, un método investigativo de índole documental que busca examinar, ordenar, y evaluar críticamente el saber previo acumulado sobre una materia particular. Esto se consigue a través del estudio de fuentes académicas sólidas tales como artículos de investigación, libros especializados, informes técnicos y documentación institucional (Hernández-Sampieri et al. , 2018; García-Peñalvo, 2020).

El presente estudio, en su naturaleza, no pretende la creación de nueva evidencia empírica. Por el contrario, su objetivo primordial radica en el discernimiento de patrones teóricos. También, se busca la

identificación de enfoques metodológicos claves, así como los vacíos investigativos persistentes y consensos, o disensiones, que coexisten dentro de la literatura académica disponible (Arias, 2012).

En el presente análisis, la información se define como una revisión bibliográfica. El estudio, fundamentado en la comparación exhaustiva de trabajos preexistentes, aborda la enseñanza del francés como idioma foráneo en Latinoamérica. Esenciales son los hallazgos relativos a la formación del profesorado, el retrato profesional que surge, las aptitudes precisas, los obstáculos inherentes y las potenciales soluciones emergentes. De igual manera, se revisaron alrededor de 25 estudios de Múltiples países, presentes en revistas, tesis doctorales y ensayos, con el afán de obtener una comprensión más exhaustiva del tema abordado en diferentes naciones (véase tabla 1).

País	Autores	Temas
Argentina	Mórtola, & Montserrat, (2019)	La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: Aportes para la construcción de un espacio de debate necesario
	Vega, (2025)	Didáctica especial y prácticas docentes en lengua francesa I. Programa 2025
Chile	Lohaus (2021)	Segundas lenguas en el currículum nacional chileno: Tensiones históricas y epistemológicas
	Zúñiga & Álvarez (2022).	Francés para la enseñanza: Innovación curricular en la carrera de licenciatura en educación con mención en francés y pedagogía en francés, UMCE.
	Trigo, et. al., (2021)	Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado.
Colombia	Carona, (2021).	Revitalizar el interés por el francés en Colombia: La interculturalidad como solución.
	Carrillo, (2021)	El recurso a la educación artística en la enseñanza del francés como lengua extranjera: Una propuesta

		innovadora para lograr la resiliencia en los alumnos de formación inicial en Colombia
	De Hoyos (2024)	La formación inicial de maestros de alemán, francés e inglés como lengua extranjera en la Universidad de Cádiz
Costa Rica	Benavides (2021)	El profesorado de francés lengua extranjera (FLE) del siglo XXI: Un profesorado empoderado.
	Azofeifa & Martínez (2022).	La formación del profesorado de francés como lengua extranjera en contextos virtuales: Desafíos y oportunidades.
	Arguedas (2025)	Un análisis curricular del francés en Costa Rica: visión académica y educativa.
Cuba	Cabrera & Cabrera (2014).	Aproximación a los fundamentos teóricos de una concepción didáctica desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés en los preuniversitarios de ciencias exactas.
	Fernández & Camacho (2025).	Hacia una metodología activa para perfeccionar la formación didáctica inicial en la enseñanza del francés.
	Fernández & Camacho (2025).	Transferencia de conocimientos y habilidades docentes en la formación didáctica inicial para la enseñanza del francés.
México	Hernández & de la Cruz (2021)	La enseñanza del inglés y el francés en México: Métodos y políticas públicas.
	Fotso (2022).	Enseñanza del francés como lengua extranjera en México: Relación entre creencias docentes, variables profesionales y enfoques de enseñanza de la gramática
	Valerdi (2025)	Análisis de necesidades para la formación en línea de profesores de lenguas extranjeras en México.

Perú	De La Cruz et al., (2023)	La motivación docente del idioma francés en su proceso de enseñanza-aprendizaje de la Alianza Francesa del sur del Perú
	Campos (2023).	Aprendizaje cooperativo y la expresión oral en francés de estudiantes del Programa de Estudios de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – Pasco.
	Gonzales (2022).	Estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades productivas del idioma francés en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa de Lima
República Dominicana	Felix, & Morillo, (2022).	La lengua francesa en la República Dominicana: realidades y perspectivas.
	Medina (2023).	Las Lenguas Extranjeras en el currículo dominicano.
Uruguay	Masello & Díaz (2023)	La especialización y maestría en enseñanza de lenguas extranjeras ANEP-UDELAR: La formación de investigadores.
Venezuela	Briceño (2022).	Factores asociados a la motivación en el aprendizaje de francés como lengua extranjera.
	Moncada, (2023).	Estado del Conocimiento sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Venezuela (2011-2021).

Modelos de formación inicial y continua del profesorado de francés en Latinoamérica

En México, la formación inicial para los docentes de francés ostenta, llamativamente, la carencia de un modelo nacional unificado y regulado, un contraste marcado con el inglés, que disfruta de programas bien establecidos, ocasionando disparidades en la preparación metodológica y el acceso a los recursos pedagógicos. La capacitación continua depende, en gran parte, de acuerdos internacionales, proyectos de movilidad y certificaciones externas, más que de una política pública nacional persistente, socavando

así la profesionalización continua del profesorado de francés (Hernández & de la Cruz, 2021; Fotso, 2022; Valerdi, 2025).

En Perú, la formación inicial de los profesores de francés se integra, principalmente, en programas generales de idiomas extranjeros, lo que constriñe la especialización profunda en FLE y acorta el tiempo dedicado a su didáctica particular. A pesar de que los programas se conforman con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y favorecen enfoques comunicativos, la reducida importancia curricular del francés acentúa la urgencia de la formación continua como instrumento compensatorio (Laura et al., 2023; Campos, 2023; Gonzales, 2022).

Respecto a la República Dominicana, la capacitación inicial del profesorado de francés ocurre en el ámbito universitario, particularmente a través de varias licenciaturas. Sin embargo, hay evidentes fallas estructurales. Por ejemplo, una insuficiente conexión entre la teoría, la práctica pedagógica y la investigación es muy noticable, sin obviar la carencia de una evaluación continua de los planes de estudio (Félix & Morillo, 2022; Medina, 2023).

En ese mismo orden, la reducción progresiva del francés en el currículo preuniversitario, incluida su exclusión del nivel primario, ha impactado negativamente las oportunidades de práctica pedagógica. La formación continua, aunque impulsada por instituciones como el MINERD, INAFOCAM y la Alianza Francesa, carece de continuidad, seguimiento y cobertura suficiente, lo que limita la consolidación de un modelo sostenible de desarrollo profesional en FLE (Félix & Morillo, 2022; Medina, 2023).

Por su parte Uruguay presenta un modelo particular, en el que la formación inicial del profesorado de francés se realiza mayoritariamente en institutos terciarios no universitarios, con limitada preparación en investigación. No obstante, esta debilidad se ha visto parcialmente compensada por el desarrollo de programas de formación continua a nivel de posgrado, como la Especialización y la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras ANEP–UDELAR (Masello & Díaz, 2023).

En cuanto a Venezuela, los modelos de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras han estado históricamente orientados prioritariamente al inglés, lo que ha limitado el desarrollo sistemático del FLE. La formación inicial presenta un predominio de enfoques tradicionales, con escasa integración de la práctica reflexiva y la investigación educativa (Briceño, 2022; Moncada, 2023).



Respecto a la formación continua, emergen graves deficiencias estructurales; como la ausencia de programas estables de actualización y la poca coordinación institucional, afectando la calidad de la instrucción del francés y el ánimo de los profesores (Briceño, 2022; Moncada, 2023).

En Argentina, la formación inicial para enseñar francés tiene lugar en instituciones pedagógicas y universidades; con una sólida trayectoria en la instrucción de lenguas. Pero, los análisis realizados muestran roces entre las reglas, la realidad del aula y las exigencias actuales en la enseñanza del FLE (Mórtola & Montserrat, 2019; Vega, 2025).

Hablando de la formación continua, esta se muestra como un área fundamental para modernizar la metodología y reflexionar en lo pedagógico, especialmente frente a las reformas en el currículo y la urgencia de afianzar métodos comunicativos e interculturales (Mórtola & Montserrat, 2019; Vega, 2025).

En Chile, la preparación de los profes de francés se integra en un sistema educativo bien estandarizado, donde el inglés tiene el control. La formación inicial de los profes de FLE tiene dificultades con la carga de trabajo, reconocimiento institucional y la duración de la carrera. Pero se intentan mejorar la formación permanente con cosas nuevas, como métodos de distintas áreas, arte, y cultura, y también valorizar el francés con más lenguas y culturas, sobre todo en algunas escuelas (Lohaus, 2021; Zúñiga & Álvarez, 2022; Trigo et al., 2021).

En Colombia, la formación para ser profesor de francés ocurre mayormente en universidades, pero depende de las reglas del lenguaje que prefiere el inglés como lengua extranjera importante. Esta cosa causa problemas en la enseñanza de FLE y depende mucho de los planes de las instituciones y proyectos particulares (Carona, 2021; Carrillo Mora, 2021; De Hoyos, 2024).

Por otro lado, la formación continua se erige como un bastión de resistencia pedagógica y renovación profesional, con el fin de mantener la enseñanza del francés. Esto se hace a través de enfoques críticos interculturales y adaptados al contexto para luchar contra la uniformidad en el aprendizaje de idiomas (Carona, 2021 Carrillo Mora, 2021 De Hoyos, 2024).

En ese mismo ambiente, Cuba exhibe uno de los modelos más bien estructurados de formación de profesores de lenguas extranjeras en la zona. La formación inicial del maestro de francés se define por su fuerte conexión entre teoría práctica e investigación. Todo esto opera en un sistema centralizado que



considera al profesor como un profesional completo (Cabrera & Cabrera, 2015 Fernández & Camacho, 2025).

Además, la formación continua consolida este método usando procedimientos constantes de actualización metodológica y reflexión pedagógica. Esto convierte al modelo cubano en una guía regional en la formación de profesores de FLE (Cabrera & Cabrera, 2015 Fernández & Camacho, 2025). En Costa Rica, la formación inicial y continua de profes de francés, se desenvuelven mayormente en las universidades, enfocándose en el MCER y políticas lingüísticas del país, las cuales ven el francés como una lengua extranjera clave. Benavides (2021) y Azofeifa & Martínez (2022) muestran que la formación inicial incluye lo lingüístico, pedagógico y lo didáctico, pero hay diferentes proporciones entre universidades públicas y privadas. A pesar de una base teórica fuerte y el uso del enfoque comunicativo, aún hay problemas en cómo enlazar la teoría con la práctica, igual que en la organización de la formación continua.

Arguedas-Rojas (2025) identifica grandes oportunidades con los programas de actualización profesional, certificaciones internacionales y colaboración con instituciones francófonas, entonces, Costa Rica es un buen sitio para consolidar modelos de formación más completos y duraderos para la enseñanza del francés como lengua extranjera.

Competencias profesionales y perfil del docente de francés como lengua extranjera

A nivel latinoamericano el perfil del docente de francés se concibe desde una perspectiva de competencias esto va más allá del lenguaje e incorpora dimensiones didácticas interculturales reflexivas y tecnológicas. En todos los lugares analizados hay consenso en que el profesor de FLE tiene que tener muy buena competencia comunicativa en francés lo cual se acredita mejor con certificaciones internacionales (DELF, DALF) además de manejar bien enfoques metodológicos modernos sobre todo el enfoque comunicativo y los modelos enfocados en el estudiante (Hernández & de la Cruz, 2021; Fotso, 2022).

Sin embargo, diversos estudios revelan grandes diferencias entre lo que se espera y lo que realmente tienen los profes. En México Perú Venezuela y República Dominicana, muchos docentes no llegan a niveles avanzados de dominio del idioma ni tienen formación didáctica sistemática en FLE, impidiendo

que apliquen bien enfoques nuevos y comunicativos (Fotso, 2022; Gonzales, 2022; Moncada, 2023; Félix & Morillo, 2022).

Algo importante en los estudios es la competencia intercultural, entendida como la habilidad del profe para ser mediador entre culturas y promotor de la francofonía. Esta dimensión, vital sin duda, rara vez recibe atención metódica durante la educación primaria o continua en muchos lugares, incluyendo República Dominicana; subsisten deficiencias importantes en la adaptación cultural del francés al contexto caribeño (Laura y otros, 2023; Félix & Morillo, 2022).

Asimismo, cobra relevancia el desarrollo de competencias reflexivas e investigativas, particularmente en contextos como Uruguay y Cuba, donde se promueve al docente de FLE como investigador de su propia práctica y productor de conocimiento pedagógico situado (Masello & Díaz Maggioli, 2023; Fernández Torres & Camacho Delgado, 2025). Esta visión contrasta con enfoques más tradicionales aún predominantes en Venezuela, Perú y México, donde la reflexión pedagógica y la investigación educativa presentan un desarrollo incipiente.

Un elemento reiterado en los estudios es la brecha entre las exigencias del perfil docente y las condiciones reales de formación. En estos contextos el profesorado de francés debe responder a demandas elevadas —dominio lingüístico avanzado, manejo de recursos digitales, mediación intercultural y estrategias motivacionales— sin contar siempre con una formación inicial ni continua que garantice el desarrollo equilibrado de estas competencias (Fotso, 2022; Briceño, 2022; Laura et al., 2023).

Asimismo, se observa que el factor motivacional adquiere una relevancia central en el perfil docente, los estudios evidencian que el rol del profesor y las metodologías empleadas influyen directamente en la motivación y permanencia del estudiantado en el aprendizaje del francés. Esto refuerza la necesidad de formar docentes con competencias socioemocionales, didácticas activas y capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas (Briceño, 2022; Campos, 2023).

En la República Dominicana, estas competencias adquieren una dimensión estratégica particular. El docente de FLE no solo debe garantizar el desarrollo de habilidades comunicativas, sino también revalorizar social y culturalmente el francés en un contexto marcado por estereotipos y por la hegemonía del inglés. De ahí que el perfil profesional requerido incluya competencias investigativas, interculturales

y de liderazgo pedagógico, orientadas a legitimar el francés como lengua de conocimiento, cultura y desarrollo económico, especialmente en sectores como el turismo y la educación superior (Félix & Morillo, 2022; Paredes, 2023).

Desafíos y oportunidades en la formación docente para la enseñanza del francés

La dificultad primordial que comparten las naciones latinoamericanas estudiadas reside en la supremacía del inglés en las directrices lingüísticas y curriculares, relegando al francés a un rol marginal, fraccionado o suplementario. Esto impacta de manera directa la preparación del profesorado, la constancia laboral del cuerpo docente y el auge del FLE en los ámbitos educativos estatales (Hernández & de la Cruz, 2021; Medina Paredes, 2023; Moncada, 2023).

Adicionalmente, un reto significativo es la perduración de métodos obsoletos en la instrucción del francés, relacionados con procedimientos excesivamente gramaticales o de mera repetición, que merman el entusiasmo del alumnado y limitan la efectividad de la enseñanza comunicativa. Dicha problemática, descubierta en Venezuela, Perú y República Dominicana, resalta la necesidad de reforzar la capacitación del profesorado en metodologías participativas, aprendizaje colaborativo, utilización pedagógica de las tecnologías y evaluación por habilidades (Campos, 2023; Briceño, 2022; Félix & Morillo, 2022).

Uno de esos desafíos ocultos, pero presentes en muchas naciones, es la fragilidad de las redes profesionales y académicas en FLE, especialmente después de que algunas asociaciones nacionales desaparecen, o se debilitaron, como vemos en México y Venezuela. Eso mismo, restringe el intercambio de experiencias, la creación de conocimiento pedagógico, y la solidez de comunidades de práctica, que a su vez fortalecen la identidad profesional del profesor de francés (Fotso Kono, 2022; Moncada, 2023).

Además, se agregan otros problemas estructurales: inexistencia de políticas públicas específicas para el francés, menos horas de clase, la eliminación de FLE en ciertas etapas educativas, trabajo inestable, poca conexión entre la formación inicial y la continua, además de la debilidad de las redes académicas especializadas (Félix & Morillo, 2022; Fotso, 2022; Gonzales, 2022).

En República Dominicana, estos inconvenientes se agravan por factores culturales que influyen cómo la gente valora al francés, y también por no existir una institución nacional dedicada a investigar y darle

seguimiento al tema (Félix & Morillo, 2022). Sin embargo, los estudios también indican algunas oportunidades estratégicas que son iguales en todos lados.

Entre todas las razones, sobresalen varias tendencias importantes. Primero, un creciente interés por el plurilingüismo, es algo notable. Segundo, la valoración de la interculturalidad, clave hoy día. Tercero, la cooperación educativa con países francófonos, se fortalece. Además, el acceso a certificaciones internacionales es fundamental. También, la expansión de modalidades virtuales, muy evidente. Por último, la demanda de competencias lingüísticas diferenciadas en áreas como turismo, diplomacia y educación superior, es cada vez mayor (Valerdi, 2025; Laura et al., 2023; Masello & Díaz, 2023).

Aun así, los estudios también revelan unas cuantas oportunidades estratégicas que comparten. Específicamente, sobresalen: el aumento del interés por el plurilingüismo, la apreciación de la interculturalidad, la cooperación en educación con las naciones francófonas, el logro de certificaciones globales, la proliferación de métodos online, y la necesidad de habilidades lingüísticas especiales en áreas como el turismo, la diplomacia, y la educación superior (Valerdi, 2025; Laura et al., 2023; Masello & Díaz, 2023).

Igualmente, el compendio de estudios coincide en que el contexto actual da chances estratégicas nunca antes vistas, para el FLE en Latinoamérica. El auge de la virtualidad, el gran interés por el plurilingüismo, la colaboración con los países francófonos y la busca de profesionales interculturales, eso... en un mundo globalizado, forman un ambiente perfecto para revitalizar la capacitación de los profesores de francés (Valerdi, 2025; Masello & Díaz, 2023; Félix & Morillo, 2022).

Para la República Dominicana, estas oportunidades pueden traducirse en políticas lingüísticas más inclusivas, programas de formación continua sostenidos y la creación de un observatorio nacional de FLE, capaz de articular investigación, formación y toma de decisiones educativas (Valerdi, 2025; Masello & Díaz, 2023; Félix & Morillo, 2022).

Discusión

El análisis regional revela que la formación inicial del profesorado de francés en Latinoamérica se caracteriza por su heterogeneidad, fragmentación y subordinación histórica al inglés como lengua extranjera prioritaria. En países como México, Perú, República Dominicana y Venezuela, la formación en FLE suele integrarse en programas generales de lenguas extranjeras, lo que limita la especialización



didáctica y reduce el tiempo dedicado a la enseñanza metodológica específica del francés (Hernández García & de la Cruz Villegas, 2021; Laura-De La Cruz et al., 2023; Félix & Morillo, 2022; Moncada, 2023).

En contraste, Cuba y, en menor medida, Costa Rica y Uruguay, presentan modelos más estructurados o compensatorios. Cuba destaca por un sistema centralizado que articula teoría, práctica pedagógica e investigación, favoreciendo una formación integral del docente de lenguas extranjeras, incluido el francés (Cabrera Cabrera & Cabrera Albert, 2014; Fernández Torres & Camacho Delgado, 2025). Uruguay, por su parte, ha fortalecido la formación continua mediante programas universitarios de posgrado que compensan las limitaciones de una formación inicial no universitaria (Masello & Díaz Maggioli, 2023).

En la mayoría de los países analizados, la formación continua se configura como un mecanismo compensatorio frente a las debilidades de la formación inicial. Esta se sustenta principalmente en diplomados, talleres, cooperación internacional y convenios con instituciones francófonas, más que en sistemas nacionales permanentes de desarrollo profesional docente, lo que limita su sostenibilidad e impacto a largo plazo (Fotso Kono, 2022; Valerdi Zárate, 2025).

República Dominicana, con toda seguridad, muestra esta dinámica regional. El francés, aún persistiendo en currículos universitarios y siendo la segunda lengua extranjera obligatoria en la secundaria, ha visto su enseñanza disminuir paulatinamente y la preparación docente carece de una buena articulación, sin seguimiento ni evaluación sistematizada. La falta de una política pública continuada para el FLE dificulta el establecimiento de un modelo formativo consistente, una problemática que también viven México, Perú y Venezuela (Félix & Morillo, 2022; Medina Paredes, 2023).

Respecto a las habilidades profesionales, los estudios acuerdan que el perfil perfecto del docente de FLE se basa en un enfoque por competencias que junta dominio del idioma, didáctica propia, competencia intercultural, reflexión pedagógica, y empleo de tecnologías. A pesar de esto, la aplicación de este perfil varía mucho dependiendo del país, mostrando una notable diferencia entre el perfil deseado y el perfil real del profesorado, particularmente en México, Perú, Venezuela y República Dominicana (Hernández & de la Cruz, 2021; Fotso, 2022; Moncada, 2023).

La competencia intercultural, aún valorada en el ámbito académico, no se implementa muy bien en la formación práctica. Diversos estudios revelan, cierto, que el papel del maestro, un mediador cultural, un promotor de la francofonía, no se integra por completo en los programas de formación inicial y continuada, especialmente en áreas como el Caribe y Centroamérica (Byram, 2008; Laura et al., 2023; Félix & Morillo (2022).

Entre los mayores retos estructurales, sobresale el dominio del inglés, algo que influye en las políticas lingüísticas. También se encuentra la reducción del tiempo dedicado al FLE, la inestabilidad laboral del profesorado, y poca inversión en formación especializada. A esto, agreguemos enfoques tradicionales en la enseñanza y la debilidad de las redes académicas de FLE, aspectos que perjudican la innovación pedagógica y la firmeza de la identidad profesional docente (Hernández & de la Cruz, 2021; Moncada, 2023; Fotso Kono, 2022).

Sin embargo, observan oportunidades clave para fortalecer el FLE, conectadas con el creciente interés en el plurilingüismo, la interculturalidad, la educación online y la cooperación con naciones de habla francesa.

En la República Dominicana, oportunidades así son particularmente importantes en industrias como el turismo y la educación superior, a la vez que demanda políticas lingüísticas inclusivas, programas de desarrollo profesional constante, y establecer mecanismos nacionales de investigación y monitoreo que conecten la capacitación, investigación, y la gestión de decisiones educativas (Félix & Morillo, 2022; Masello & Díaz Maggioli, 2023; Valerdi, 2025).

Para resumir, el debate revela que la preparación de profesores de francés en América Latina se desenvuelve en un contexto de conflictos entre elevadas expectativas profesionales y limitadas circunstancias educativas. Resolver estos desafíos requiere robustecer la colaboración entre la formación inicial y el desarrollo continuo, reforzar políticas públicas de multilingüismo, y promover una perspectiva regional conjunta que habilite el aprovechamiento de oportunidades incipientes, además de garantizar una educación en francés adecuada, justa, y de calidad.

CONCLUSIÓN

La enseñanza del francés en Latinoamérica, oh si, se despliega en un entorno peliagudo, uno afectado por el dominio del inglés, políticas de idiomas poco sólidas y modelos para formar profes un tanto



desorganizados. Este escenario, verdaderamente, ha influenciado la preparación de profesores de francés, creando una brecha continua entre lo que se espera de ellos, según teorías, y lo que es posible en las escuelas. Una carencia de didáctica en su preparación inicial, sumado a una conexión endeble con su desarrollo, restringe la calidad y el futuro de enseñar FLE.

Desde un punto de vista pensativo, queda claro que el problema no es solo meter más francés en los programas, sino reconsiderar el propósito de enseñar y el papel del profesorado, un puente entre lenguas, culturas y la educación misma. A pesar de que el enfoque por competencias la interculturalidad y la innovación metodológica resuenan fuertemente en el ámbito académico su verdadera adopción precisa de ciertas cosas institucionales, acompañamiento continuo y una perspectiva a largo plazo, viendo al profesorado como el motor principal del cambio en la educación.

En este contexto el impulso a la enseñanza del francés en Latinoamérica necesita de una visión regional, entrelazada, que impulse políticas públicas a favor del plurilingüismo, sistemas educativos para profesores que sean consistentes y redes académicas muy fuertes. Solo si la formación de los maestros es reflexiva, constante y adecuada al contexto, será factible afianzar una enseñanza del francés relevante, justa y trascendente que pueda atender a las demandas culturales, sociales y profesionales de las sociedades latinoamericanas modernas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Padrón, Rodolfo, García Escobio, Marialina Ana, & Carcedo García, Reiniel Ignacio. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras desde el contexto latinoamericano. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 640-650. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400640&lng=es&tlng=es.
- Arguedas-Rojas, C. 2025. «Un análisis Curricular Del francés En Costa Rica: visión académica Y Educativa». *Revista Espiga* 24 (49):49-63. <https://doi.org/10.22458/re.v24i49.5790>.
- Azofeifa-Céspedes, J., & Martínez-Bohórquez, A. (2022). La formación del profesorado de francés como lengua extranjera en contextos virtuales: Desafíos y oportunidades. *Revista de Lenguas Modernas*, (36), 1–22. Universidad de Costa Rica. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga>



- Benavides V., J. (2021). *El profesorado de francés lengua extranjera (FLE) del siglo XXI: Un profesorado empoderado*. Revista Ensayos Pedagógicos, Edición Especial, 159–176. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.7>
- Briceño Núñez, C. E. (2022). *Factores asociados a la motivación en el aprendizaje de francés como lengua extranjera*. Revista Educativa Hekademos, 32, 76–85.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters. <https://url-shortener.me/5WXE>
- Cabrera Cabrera, R., & Cabrera Albert, J. S. (2015). *Aproximación a los fundamentos teóricos de una concepción didáctica desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés en los preuniversitarios de ciencias exactas*. Revista de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, 13(49), 1–6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320431>
- Campos Barbie, E. S. (2023). *Aprendizaje cooperativo y la expresión oral en francés de estudiantes del Programa de Estudios de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – Pasco* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/3802>
- Carona, J. (2021). Revitalizar el interés por el francés en Colombia: La interculturalidad como solución. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (33). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i33.2768>
- Carrillo Mora, N. (2021). *El recurso a la educación artística en la enseñanza del francés como lengua extranjera: Una propuesta innovadora para lograr la resiliencia en los alumnos de formación inicial en Colombia* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=290226>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes–Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://share.google/MjsxxiuhGc4ffl6nH>
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses Universitaires de Grenoble. <https://share.google/HMHMMjw6JnrDDvcoB>



- De Hoyos Rodríguez, R. (2024). *La formación inicial de maestros de alemán, francés e inglés como lengua extranjera en la Universidad de Cádiz* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/32954>
- Fandiño-Parra, Y.-J. (2017). *Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: Revisión documental de modelos, perspectivas y políticas*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 122–143. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299151245007>
- Felix, G., & Morillo, I. (2022). *La lengua francesa en la República Dominicana: realidades y perspectivas*. *Ciencia e Investigación Educativa*, 13, 192–198. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). <https://doi.org/10.47554/cii.vol13.2022.pp192-198>
- Fernández Torres, M. A., & Camacho Delgado, A. A. (2025). Hacia una metodología activa para perfeccionar la formación didáctica inicial en la enseñanza del francés. *Revista Varela*, 25(70), e2025257009. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15086678>
- Fernández Torres, M. A., & Camacho Delgado, A. A. (2025). Transferencia de conocimientos y habilidades docentes en la formación didáctica inicial para la enseñanza del francés. *Revista Conrado*, 21(104), e4569. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4569>
- Fotso Kono, H. (2022). *Enseñanza del francés como lengua extranjera en México: Relación entre creencias docentes, variables profesionales y enfoques de enseñanza de la gramática* (Tesis doctoral.). Universidad de Sonora.
- Gonzales Macuri, Z. E. (2022). *Estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades productivas del idioma francés en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa de Lima* (Tesis de maestría). Universidad de San Ignacio, Lima, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12987>
- Hernández García, J., & de la Cruz Villegas, V. (2021). *La enseñanza del inglés y el francés en México: Métodos y políticas públicas*. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(Edición especial), Artículo 31, 1–12. <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>



Institut Français. (2021). *Rapport sur la promotion du français et du plurilinguisme en Amérique latine*.

<https://www.institutfrancais.com>

Laura-De La Cruz, K. M., Chire-Cárdenas, M. P., Velarde-Molina, J. F., Moscoso-Zegarra, G. W., Laura-De La Cruz, B. D., Condori-Chacolli, M. E., & Maldonado-Davila, S. P. (2023). La motivación docente del idioma francés en su proceso de enseñanza-aprendizaje de la Alianza Francesa del sur del Perú. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (RISTI)*, 429–440.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10079709>

Lohaus-Reyes, M. F. (2021). Segundas lenguas en el curriculum nacional chileno: Tensiones históricas y epistemológicas. *Revista Enfoques Educativos*, 18, pp. 166–179.

<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.65052>

Masello, L., & Díaz Maggioli, G. (2023). *La especialización y maestría en enseñanza de lenguas extranjeras ANEP-UDELAR: La formación de investigadores*. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 15(18), 75–100. ISSN 1853-3256.

Masello, L., & Díaz Maggioli, G. (2023). *La especialización y maestría en enseñanza de lenguas extranjeras ANEP-UDELAR: La formación de investigadores*. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 15(18), 75–100. ISSN 1853-3256.

Medina Paredes, Fermín. (2023). Las Lenguas Extranjeras en el currículo dominicano. ENSAYO. Universidad del Caribe.

https://www.researchgate.net/publication/372024646_ENSAYO_Las_Lenguas_Extranjeras_en_el_curriculo_dominicano

Moncada, B. (2023). Estado del Conocimiento sobre la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Venezuela (2011-2021). *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 14(2), 255-289. doi: <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.11>

Mórtola, G., & Montserrat, M. (2019). *La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: Aportes para la construcción de un espacio de debate necesario*. *Itinerarios Educativos*, (12), 11–26. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i12>



- OEI. (2022). *La enseñanza de lenguas extranjeras en Iberoamérica: Políticas, formación docente y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.oei.int>
- Organización Internacional de la Francofonía (OIF). (2022). *La lengua francesa en el mundo: Síntesis 2022*. Éditions Gallimard.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Didier.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://dokumen.pub/approaches-and-methods-in-language-teaching-3nbsped-9781107675964-1107675960.html>
- Sanz-Trigueros, F. J. (2024). *Formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras: Adecuación entre los referenciales de competencias y las titulaciones de maestro especialista*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 99(38.3), 85–104. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.109889>
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C. y Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 53-75. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Valerdi Zárate, J.C. (2025). *Análisis de necesidades para la formación en línea de profesores de lenguas extranjeras en México*. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 43(80), 49–93. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2025.80.1112>
- Vega Zarca, M. S. (2025). *Didáctica especial y prácticas docentes en lengua francesa I*. Programa 2025. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar
- Zúñiga Hevia, R. P., & Álvarez Toro, M. (2022). Francés para la enseñanza: innovación curricular en la carrera de licenciatura en educación con mención en francés y pedagogía en francés, UMCE. *Revista Enfoques Educativos*, 19(1), pp. 88–103. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.66157>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.



García-Peñalvo, F. J. (2020). *La revisión sistemática de literatura en investigación educativa*.

Salamanca: Grupo GRIAL – Universidad de Salamanca.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

