Cómo integrar a los alumnos recién llegados en una clase de primaria de un liceo francés bilingüe fuera de Francia: el caso del Liceo Franco Hondureño de Tegucigalpa (Honduras)

Investigación

How to integrate newly arrived students into a primary class at a bilingual French high school outside France: the case of the Franco-Honduran High School in Tegucigalpa (Honduras)

Cinthia Janeth Sánchez Rodas

Liceo Franco Hondureño
Honduras
rodas.sanz@gmail.com

Revista Entropía Educativa

Entropía Educativa Centro de Inveatigación

ISSN-e: 2981-4723

vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026
p. 123-135

revista@entropiaeducativa.org

Aprobación: 4 de agosto de 2026

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons AtribuciónNoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen

Este artículo examina cómo integrar, en una clase de primaria, a los alumnos recién llegados —niños sin escolarización previa en francés— que ingresan en un liceo francés bilingüe en el extranjero, a partir del caso del Liceo Franco Hondureño (LFH) de Tegucigalpa. Durante décadas el LFH solo admitió alumnos desde la educación infantil; hace aproximadamente una década abrió sus puertas a un nuevo perfil para el que el francés es, a la vez, lengua extranjera y lengua de escolarización. Con un enfoque cualitativo y exploratorio de estudio de caso, se analizaron cinco alumnos de segundo grado de primaria (CE1) —la población con la que fue posible trabajar durante la pandemia de COVID-19— y se contrastaron tres hipótesis: (H1) los alumnos tienen trayectorias plurilingües y plurales; (H2) pese a los dispositivos del liceo, necesitan clases de francés adicionales; (H3) el trabajo en *ateliers* puede facilitar su integración. Se emplearon cuestionarios a docentes y familias, entrevistas por videollamada a los alumnos y sus madres, y rejillas de observación. Los resultados confirman la primera hipótesis y respaldan parcialmente la segunda y la tercera: las observaciones sugieren que el trabajo en *ateliers* favorece la ayuda entre pares y el uso de las lenguas de los alumnos como recurso. Se formulan propuestas de acción para los establecimientos y se discuten las limitaciones del estudio, condicionado por la pandemia de COVID-19.

Palabras clave: alumnos recién llegados; plurilingüismo; francés lengua de escolarización; inclusión escolar; liceos franceses en el extranjero.

Abstract

This article examines how to integrate newly arrived students — children with no prior schooling in French— into a primary-school class in a bilingual French school abroad, through the case of the Liceo Franco Hondureño (LFH) in Tegucigalpa, Honduras. For decades the school admitted pupils only from nursery level; about ten years ago it began to enrol a new profile of pupils for whom French is at once a foreign language and the language of schooling. Using an exploratory qualitative case-study approach, five second-grade pupils (CE1) —the only population it was possible to work with during the COVID-19 pandemic— were analysed and three hypotheses were tested: (H1) the pupils have plurilingual and plural personal trajectories; (H2) despite the school's support measures, they need additional French lessons; (H3) work in *ateliers* (rotating learning stations) can support their integration. Data came from questionnaires to teachers and families, online interviews with pupils

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

and their mothers, and observation grids. The findings support the first hypothesis and partially support the second and third: observations suggest that *atelier* work encourages peer help and the use of pupils' own languages as a resource. Courses of action for schools are proposed and the study's limitations, shaped by the COVID-19 pandemic, are discussed.

Keywords: newly arrived students; plurilingualism; French as a language of schooling; school inclusion; French schools abroad.

Introducción

El interés por la lengua francesa y por el modelo educativo francés ha favorecido la apertura de centros que siguen sus programas en todo el mundo. Según los datos de la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE, 2018), la red de establecimientos homologados reúne a unos 350 000 alumnos en 137 países, de los cuales alrededor del 60 % son extranjeros. En un país como Honduras, donde el francés no es lengua de uso cotidiano, buena parte de la demanda procede de familias que buscan una educación plurilingüe y el prestigio de un sistema reconocido internacionalmente.

El Liceo Franco Hondureño (LFH) de Tegucigalpa, fundado en 1966, solo admitía hasta hace aproximadamente una década a niños que iniciaban su escolaridad en la educación infantil (maternelle). Para ellos, el francés era lengua segunda y lengua de escolarización. La apertura a los alumnos recién llegados (en adelante, ARL) —niños que nunca han estado escolarizados en un establecimiento francés y que no hablan francés o lo hablan muy poco— cambia el panorama: para estos alumnos el francés es una verdadera lengua extranjera y, además, la lengua en la que deberán aprender todas las materias. Se trata de una situación didáctica nueva para el establecimiento, para la que el profesorado no siempre ha recibido formación específica.

Este artículo, derivado de una investigación de máster en didáctica y gestión del francés lengua extranjera y segunda (FLE/FLS) en medio plurilingüe, parte de una pregunta: ¿qué medios pueden ponerse en marcha para ayudar a los ARL a integrarse con mayor facilidad en un liceo en el que el francés es la lengua de escolarización? Para responderla se plantean tres objetivos: caracterizar a los ARL del LFH, identificar sus necesidades y proponer vías de acompañamiento. Se contrastan tres hipótesis: H1, los ARL tienen trayectorias personales plurilingües y plurales; H2, pese a los dispositivos del liceo, necesitan clases particulares de francés fuera de la jornada escolar; H3, el trabajo en ateliers (estaciones de trabajo en pequeños grupos) puede ayudar a su integración.

La investigación reciente sobre la acogida del alumnado recién llegado se ha centrado sobre todo en sistemas educativos nacionales: por ejemplo, la normativa de las aulas de acogida en España (Chamseddine et al., 2023), la participación de las familias en la acogida del alumnado extranjero (Castillo et al., 2023) o las prácticas plurilingües y de socialización del alumnado diverso (Llompart y Vallejo, 2022; Barragán y Fernández, 2019). En la bibliografía consultada para este trabajo se ha prestado menos atención a los establecimientos de la red de

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

la AEFE, donde el francés es lengua de escolarización para alumnos que viven en un país no francófono. Este estudio exploratorio aporta un caso concreto en ese contexto.

El texto se organiza así: primero se describe el contexto del LFH y de los ARL; después se presentan los conceptos que guían el análisis; a continuación se detalla la metodología y se exponen los resultados por hipótesis; por último, se discuten los hallazgos, se formulan propuestas y se señalan las limitaciones del estudio.

Contexto del estudio

Los liceos franceses en el extranjero y el Liceo Franco Hondureño

Los establecimientos de la red de la AEFE están homologados por el Ministerio de Educación Nacional francés, siguen sus programas y preparan para los exámenes y diplomas oficiales franceses; a ello se añaden las materias locales exigidas por cada país, lo que configura una formación a la vez plurilingüe y pluricultural (AEFE, 2018).

El LFH nació por iniciativa de un director de la Alliance Française de Tegucigalpa y de un grupo de familias francófonas y francófilas hondureñas, como una pequeña escuela vinculada a esa institución. Un acuerdo bilateral de cooperación cultural y técnica entre Honduras y Francia, firmado en 1968, favoreció su desarrollo. Hoy sigue los programas franceses, está homologado y se vincula a la AEFE mediante un convenio firmado en 2002 y renovado en 2015. Además, tiene estatuto de institución experimental ante el Ministerio de Educación de Honduras, por lo que aplica también el programa hondureño.

En el curso 2018-2019 el liceo contaba con 651 alumnos de 24 nacionalidades, en su gran mayoría hondureños; solo 14 tenían nacionalidad francesa. Es un establecimiento trilingüe (francés, español e inglés) cuyo centro de conocimientos y culturas dispone de un fondo documental plurilingüe que refleja el peso horario de las lenguas de enseñanza: aproximadamente un 70 % en francés, un 20 % en español y un 10 % en inglés.

Los alumnos recién llegados

Los ARL pueden incorporarse en distintos niveles: en educación infantil, en primaria o en el colegio. En el momento de la investigación el liceo había acogido a una docena de alumnos en estas condiciones, una población nueva pero muy minoritaria, cuyas familias pertenecen en su mayoría a la clase media-alta y, en buena parte, a la profesión docente. Las motivaciones que explican la inscripción son diversas: la insatisfacción con el sistema de enseñanza anglófono, el deseo de una educación plurilingüe (español, francés e inglés) que abra la puerta a estudios superiores en Europa, las becas de la Embajada de Francia para descendientes de familias francesas y la francofilia de algunas familias. La decisión de matricular al niño suele corresponder a los padres.

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

Este modelo de acogida se inspira en el que Francia aplica a los alumnos alófonos recién llegados (EANA, por sus siglas en francés). En el LFH, un trabajo previo de investigación interna (Erazo, 2018) recoge que, a partir del curso 2018-2019, la dirección anunció un refuerzo de las horas de FLE y un seguimiento más puntual de estos alumnos en los consejos de clase.

Marco conceptual

Plurilingüismo y competencia plurilingüe

Para Coste, Moore y Zarate (2009), la competencia plurilingüe y pluricultural es la capacidad de comunicarse y de interactuar culturalmente que posee un actor social que domina, en grados diversos, varias lenguas y tiene experiencia de varias culturas (véase también Consejo de Europa, 2001). Es una competencia de la persona, no una suma de lenguas dominadas por igual. Grosjean (2015), con su principio de complementariedad, recuerda que quienes viven con varias lenguas las usan en ámbitos, con interlocutores y para fines distintos, por lo que rara vez las conocen de manera equivalente. Por ello, la competencia plurilingüe es evolutiva y cambiante. En la escuela, este enfoque invita a tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe hacer en sus lenguas, en lugar de ver solo sus carencias en la lengua de escolarización.

La lengua es también un marcador de identidad y de pertenencia (Billiez, 1985; Charaudeau, 2001; Biichlé, 2012), y el estatus de las lenguas en presencia importa. En un contexto como el hondureño, donde el francés y el inglés gozan de gran prestigio, existe el riesgo de que la lengua materna, el español, llegue a percibirse como inferior, lo que remite al fenómeno de la diglosia. La investigación reciente sigue explorando la relación entre las representaciones identitarias, la socialización lingüística y las competencias plurilingües de los alumnos alófonos (Stratilaki-Klein, 2023).

El francés como lengua de escolarización

Hablar de lengua de escolarización subraya que el francés no es solo una lengua que se aprende, sino la lengua en la que se aprende (Cherqui y Peutot, 2015). Verdelhan-Bourgade (2002) le atribuye cinco funciones: apropiarse de conocimientos, formarse intelectualmente, realizar aprendizajes pluridisciplinares, adquirir comportamientos intelectuales y relacionales «escolares» e integrarse socialmente. Esta problemática se distingue, por tanto, de la del FLE o del FLS: el niño se enfrenta a un universo de códigos nuevos —reglas de comunicación, jerarquías, exigencias, evaluación— en el que el maestro y el texto escrito actúan como mediadores.

Inclusión e integración escolar

Gardou (2012) sostiene que una sociedad inclusiva no se limita a defender el derecho a vivir, sino también el derecho a existir plenamente. Aplicada a los ARL, la idea de inclusión exige

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

algo más que su presencia en el aula. En el LFH, estos alumnos no constituyen un grupo separado: siguen todas las materias con sus compañeros, con una diferenciación evidente, de modo que es el alumno quien debe adaptarse a la escuela. De ahí la importancia de dispositivos de apoyo que acompañen esa adaptación. Como señalan Llompart y Vallejo (2022), las prácticas de acogida escolar deben orientarse a lograr la inclusión, y no la asimilación ni el aislamiento del alumnado recién llegado.

Educación intercultural

Siguiendo a Meunier (2007), la educación intercultural promueve el reconocimiento de las diferencias integrándolas en la interacción entre los actores. En el LFH esta dimensión se trabaja, entre otras vías, mediante sesiones «en doblete» (doublette): dos docentes, uno de español y otro de francés, abordan en el aula temas comunes a los programas hondureño y francés, como los símbolos de la república. Cada uno es portador de una lengua y representa a uno de los dos países, lo que permite a los ARL expresarse en su lengua materna o, si lo desean, en francés.

El trabajo en ateliers

En la pedagogía francesa de primaria, el atelier es un espacio donde los alumnos trabajan en común, aunque cada uno debe realizar una producción individual; es a la vez un lugar de ejecución y un lugar de intercambio donde es posible hablar, preguntar y explicar (Maiaux et al., 2007). Se distinguen dos tipos: el atelier autónomo, en el que los alumnos toman iniciativas y pueden consultar a sus compañeros mientras el maestro no interviene, y el atelier dirigido por el maestro, que permite trabajar las dificultades de forma individualizada. Su eficacia descansa en buena parte en que los alumnos puedan intercambiar y comunicarse dentro del grupo.

Para los ARL, el atelier permite proponer objetivos de FLE mientras otros alumnos trabajan competencias lingüísticas más avanzadas y favorece el intercambio de saberes entre compañeros. Entre sus límites se cuentan la necesidad de explicitar un «contrato de trabajo» que resulta inhabitual para los niños, la dificultad del maestro para evaluar lo que ocurre en los grupos autónomos y la incógnita de si los aprendizajes se transfieren al trabajo individual.

Metodología

Diseño y participantes

Se adoptó un enfoque empírico, cualitativo y exploratorio, basado en el análisis de casos de cinco ARL de segundo grado de primaria (CE1). El estudio se concibió con un alcance mayor, pero la pandemia de COVID-19 limitó el trabajo de campo y esta fue la población con la que fue posible trabajar; por ello los resultados deben entenderse como una aproximación exploratoria y no como una muestra representativa. El estudio se completó con la consulta de un

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

trabajo previo sobre los ARL del liceo (Erazo, 2018) y de la bibliografía sobre el francés de escolarización y el plurilingüismo. Los alumnos se identifican con los códigos E1 a E5 (Tabla 1).

La autora trabaja en el LFH desde hace cinco años y comenzó su carrera en el establecimiento como docente de FLE; esa posición le permitió observar sesiones de clase y conocer de cerca las dificultades de los ARL, pero también implica una doble condición de docente e investigadora que se discute en las limitaciones.

Código	Origen	Edad	Llegada al LFH	Clases de francés antes de la escuela	Alliance Française	Apoyo de FLE en el liceo
E1	Hondureña	8	2017-2018	Sí	No	1 año, 2 sesiones por semana
E2	Hondureño	8	2017-2018	Sí	No	1 año, 2 sesiones por semana
E3	Hondureña	8	2019-2020	Sí	No	6 meses, 2 sesiones por semana
E4	Hondureño	9	2019-2020	No	Sí	6 meses, 2 sesiones por semana
E5	Extranjera (familia angloparlante)	8	2019-2020	Sí	No	No iniciado por el cierre de escuelas (COVID-19)

Tabla 1. Participantes y aprendizaje del francés

Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios a las familias (curso 2019-2020).

Instrumentos

Se emplearon cinco instrumentos: (a) un cuestionario a cinco docentes de primaria de clase ordinaria, todas mujeres, de las cuales el 20 % tiene menos de 10 años de experiencia y el 80 % entre 10 y 19 años, y que hablan español e inglés, sobre las estrategias para acoger a un ARL; (b) un cuestionario a docentes de FLE y de lenguas vivas sobre el lugar del plurilingüismo en su pedagogía; (c) un cuestionario a las familias sobre las prácticas plurilingües en casa y el aprendizaje del francés; (d) entrevistas semidirigidas por videollamada a cada alumno acompañado de su madre, centradas en sus motivaciones, el esfuerzo familiar y su vivencia del proceso; y (e) rejillas de observación de cuatro ateliers en una clase de CE1 de 20 alumnos —uno dirigido por la maestra y tres autónomos en forma de juego—, con los cinco ARL repartidos en los cuatro grupos. Los ateliers abordaron numeración (matemáticas), los verbos (gramática), las mayúsculas (lectura) y el vocabulario de los útiles escolares.

Condiciones del estudio y aspectos éticos

La suspensión de las clases presenciales por la pandemia de COVID-19 impidió realizar el estudio de caso tal como estaba previsto y restringió la participación a los cinco alumnos descritos. Las observaciones en ateliers se habían efectuado antes del confinamiento (febrero de 2020), y las entrevistas se realizaron en línea con cada alumno y su madre; los padres no quisieron participar y, a petición de las madres, las videollamadas no se grabaron. Para proteger la identidad de los participantes se utilizan códigos y no se mencionan nombres

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

de docentes. La participación de los alumnos en el estudio se realizó respetando los principios éticos de la investigación educativa. Se solicitó previamente el consentimiento informado de las familias, mediante una comunicación en la que se explicó el propósito de la investigación, las actividades previstas y el uso de la información recopilada. Asimismo, se obtuvo la autorización de la dirección del Lycée Franco Hondurien para llevar a cabo el estudio dentro del establecimiento. Se garantizó la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes.

Resultados

Trayectorias plurilingües y plurales de los alumnos (H1)

Los cuestionarios y las entrevistas muestran que los alumnos hablan entre dos y tres lenguas a lo largo de su trayectoria escolar. E1 y E2 usan las tres lenguas (español, inglés y francés) en todas las actividades consultadas; E3 y E4 combinan español e inglés y añaden el francés sobre todo en YouTube; E5, de familia angloparlante, usa sobre todo el inglés (Tabla 2). En conjunto, los alumnos describen experiencias multiculturales —viajes, programas de televisión en varias lenguas— y se muestran, en general, contentos con su llegada al liceo: todos contaron con compañeros «tutores». Tres obtuvieron resultados escolares aceptables.

Alumno	Escuchar música	Ver películas	Vídeos en YouTube	Leer libros
E1	Español, inglés, francés	Español, inglés, francés	Español, inglés, francés	Español, inglés, francés
E2	Español, inglés, francés	Español, inglés, francés	Español, inglés, francés	Español, inglés, francés
E3	Español, inglés	Español, inglés	Español, inglés, francés	Español, inglés, francés
E4	Español, inglés	Español, inglés	Español, inglés, francés	Español, inglés
E5	Inglés	Inglés	Inglés, francés	Inglés

Tabla 2. Lenguas utilizadas en casa según el tipo de actividad

Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios al profesorado (tres docentes que han tenido ARL en su clase).

El español, lengua materna, es la más utilizada en casa, en el recreo y con los compañeros hondureños, mientras que el francés ocupa un lugar privilegiado durante la jornada escolar; el inglés se enseña desde el primer año de primaria (CP) hasta el último curso. En las clases de inglés, además, los ARL se sienten valorados: la docente de esa materia señala que dominan bien la lengua, participan con pertinencia y que sus compañeros les piden ayuda, de modo que dejan de ser vistos solo como alumnos que no hablan bien el francés para ser también quienes tienen algo que enseñar.

Las madres explican su elección del liceo por la metodología de trabajo y la disciplina, el deseo de que su hija o hijo aprenda otra lengua, la dificultad de adaptación de un niño al sistema de enseñanza en inglés, la organización por ciclos de la escolaridad y, en algunos casos, los vínculos previos de la familia con el liceo.

Dispositivos del liceo y necesidad de apoyo adicional (H2)

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

Los alumnos reciben apoyo de FLE dos sesiones por semana (Tabla 1). Durante ese tiempo salen de las clases en las que se desenvuelven mejor, como inglés, español y deporte. Según los docentes de FLE, esas dos horas semanales no bastan. Por otro lado, las familias firmaron un compromiso de reforzar el francés con horas adicionales fuera del liceo. Cuatro de los cinco alumnos habían recibido clases de francés antes de ingresar y uno (E4) asistía a la Alliance Française.

Las madres entrevistadas se muestran muy implicadas y los niños reconocen ese apoyo. Ello coincide con lo que señala Moret (2011) sobre el papel central del acompañamiento familiar en contextos de inmersión lingüística. Conviene precisar, no obstante, que los datos sobre las clases adicionales se limitan a los compromisos declarados y a la asistencia de un alumno a la Alliance Française; el estudio no midió el volumen real de horas ni sus efectos.

Estrategias del profesorado

Los cuestionarios muestran un repertorio amplio de estrategias (Tabla 3). Las docentes de aula consultadas recomiendan el teatro para facilitar la toma de la palabra de los alumnos alófonos, por su carácter oral y lúdico; la tutoría entre pares, que se ve facilitada porque la mayoría de los alumnos del liceo es hispanohablante; y los pictogramas como apoyo a la comprensión. Todas recurren además a la traducción de las consignas cuando son difíciles. Todas permiten que los alumnos se comuniquen en su lengua de origen con sus compañeros, y mencionan proyectos como la comparación de los símbolos patrios de Honduras y Francia o una fiesta plurilingüe con poemas en las tres lenguas.

Estrategia	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Trabajo en ateliers	No	Sí	Sí
Ritualización	Sí	Sí	No
Herramientas digitales	Sí	No	No
Palabras clave	Sí	No	No
Pictogramas	Sí	Sí	Sí
Teatralización	Sí	No	No
Sistema de tutoría	Sí	Sí	Sí
Traducción	Sí	Sí	Sí

Tabla 3. Estrategias utilizadas por tres docentes de aula

Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios al profesorado (tres docentes que han tenido ARL en su clase).

Respecto a los ateliers, el 75 % de las docentes de aula señala que no tiene costumbre de trabajar así, pues lo asocia a la práctica de la educación infantil. La mitad no los recomienda para integrar a los alumnos alófonos porque considera que generan demasiado ruido; la otra mitad los valora positivamente si la organización es buena. Las docentes de FLE y de lenguas vivas, por su parte, coinciden en que es necesario conocer las lenguas de los alumnos, permiten a los recién llegados expresarse en su lengua de origen al principio —para evitar bloqueos— y los animan progresivamente a usar el francés; recurren a los saberes de los alumnos en su lengua mediante la traducción, la comparación sintáctica, los sistemas de

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

escritura, la fonética, la literatura infantil y los cantos, y todas llevan a cabo proyectos sobre diversidad lingüística y cultural.

Observación del trabajo en ateliers (H3)

La Tabla 4 resume el nivel de los cinco ARL en las competencias trabajadas en los ateliers. Se observa que E1 y E2, con un año de apoyo de FLE, tienen adquiridas las cuatro competencias; E3 y E4, con pocos meses de apoyo, están aún en proceso en algunas de ellas, y E5, que no había iniciado el FLE, presenta el nivel más bajo en reconocimiento de números y útiles escolares.

Alumno	Reconoce los números	Reconoce los útiles escolares	Escribe las mayúsculas	Escribe los verbos	Apoyo de FLE
E1	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Desde hace un año
E2	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Adquirido	Desde hace un año
E3	En proceso	En proceso	Adquirido	Adquirido	Desde noviembre
E4	En proceso	Adquirido	Mejorar el trabajo en grupo	Mejorar el trabajo en grupo	Desde diciembre
E5	No adquirido	En proceso	Adquirido	Adquirido	No iniciado

Tabla 4. Nivel de los alumnos en las competencias trabajadas en los ateliers (febrero de 2020)

Nota. Elaboración propia a partir de las rejillas de observación. La categoría «mejorar el trabajo en grupo» corresponde a una indicación de la rejilla sobre la participación en el grupo, no a un nivel de adquisición lingüística.

Las observaciones cualitativas indican que los ARL se integraron con facilidad en los grupos: hablaban y pedían ayuda a sus compañeros en su lengua de origen, y los demás niños procuraban asistirlos con el vocabulario. En el atelier de matemáticas no se detectaron dificultades, al tratarse de un lenguaje en buena medida universal, aunque la rejilla muestra que E5 aún no tenía adquirido el reconocimiento de los números en francés, lo que podría apuntar a una dificultad de vocabulario más que conceptual (interpretación que el estudio no permite comprobar). En el atelier de gramática dirigido por la maestra, ella comparó las lenguas: explicó que los verbos existen en todas y pidió a un alumno recién llegado que dijera verbos en español, a lo que respondió sin bloqueo. En los ateliers autónomos de mayúsculas y de vocabulario, otros niños explicaron las consignas en español o, en un caso, un alumno recién llegado desde primer grado (CP) lo hizo en inglés.

La maestra observó además que los ateliers, planteados como juegos, resultaron motivadores: los niños pedían jugar en cuanto tenían un momento libre y, hacia el final, se habían vuelto «expertos» y transmitían sus conocimientos a quienes aún no los dominaban. Su valoración es prudente: los efectos sobre el aprendizaje y su transferencia a otras áreas solo podrían apreciarse con un seguimiento de un año completo.

Discusión

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

H1 se confirma. Los ARL del estudio poseen una experiencia de vida y de escolaridad plurilingüe y plural que explica en parte su motivación y que facilita el aprendizaje del francés. Los perfiles no son homogéneos —E5, por ejemplo, es sobre todo angloparlante—, lo que concuerda con la idea de que la competencia plurilingüe es desigual y evolutiva (Grosjean, 2015; Coste et al., 2009). Los alumnos tienen un capital lingüístico que el liceo puede movilizar: el caso del inglés, en el que son reconocidos por sus compañeros, ilustra cómo la escuela puede dejar de ver únicamente sus carencias en francés. Ello contrasta con la situación de «plurilingüe social, monolingüe escolar» que describen Barragán y Fernández (2019) para el alumnado inmigrante en otros contextos.

H2 se respalda de forma parcial. Los docentes de FLE consideran insuficientes las dos horas semanales y las familias asumieron el compromiso de reforzar el francés fuera del liceo, lo que apunta a la necesidad de apoyo adicional. Sin embargo, la evidencia es limitada: se basa en las declaraciones de docentes y madres y en un solo alumno que asistía a la Alliance Française, y no se midió la carga horaria real ni su efecto. La literatura reciente subraya, además, que la organización de los dispositivos de acogida —su duración, el tamaño de los grupos— varía de un contexto a otro (Chamseddine et al., 2023) y que la visión de las familias es un componente clave para valorarlos (Castillo et al., 2023). La mayor distancia de E5, que aún no había comenzado el FLE, es coherente con la importancia del apoyo específico, pero un caso aislado, además afectado por el cierre de escuelas, no permite generalizar.

H3 se respalda de forma parcial y exploratoria. Las observaciones indican que, en los ateliers, la ayuda entre pares y el uso de las lenguas de los alumnos funcionan como recursos de integración, y que la comparación entre lenguas por parte de la maestra legitima el plurilingüismo en el aula, en línea con las propuestas de una didáctica del plurilingüismo. Pero el estudio se apoya en una sola clase —la de la propia autora—, en pocas sesiones y sin medir la transferencia de los aprendizajes al trabajo individual, una de las incógnitas que la propia bibliografía sobre ateliers señala. Además, la mitad de las docentes consultadas teme que el trabajo en grupo sea ruidoso y la mayoría no lo practica en primaria, de modo que su adopción exigiría formación y un contrato de trabajo claro con los alumnos.

En conjunto, los hallazgos sugieren que la integración de los ARL no depende de una sola medida, sino de la coordinación de varios actores —dirección, docentes de aula, docentes de FLE y de lenguas vivas, familias— y de un enfoque que reconozca las lenguas del alumno como recurso y no como obstáculo.

Propuestas para los establecimientos

A partir de los resultados, y a modo de pistas de acción que deberían someterse a estudios posteriores, se proponen las siguientes medidas:

1. Prever un dispositivo y un tiempo de adaptación y transición para los ARL, que llegan a grupos ya habituados al sistema de los liceos franceses en el extranjero.

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

2. Mantener un apoyo lingüístico y una tutoría didáctica sostenidos, para evitar el desánimo.
3. Instaurar clases intensivas de FLE y un seguimiento en el tiempo, que incluya la preparación para el DELF, para dar seguridad lingüística a los alumnos.
4. Fomentar el intercambio entre docentes mediante sesiones en doblete o en triplete, que ofrezcan variedad en el aprendizaje y refuercen la educación pluricultural (francés, español e inglés).
5. Organizar el aula en ateliers (talleres) (clase flexible) para tener a los ARL al alcance, seguir sus progresos y asistirlos cuando lo necesiten.
6. Ofrecer formación continua al profesorado en FLE y en trabajo por ateliers.

Establecer intercambios con otros establecimientos de la región que atraviesen el mismo fenómeno, para aprovechar las innovaciones disponibles.

Limitaciones y líneas futuras

Este estudio tiene limitaciones que conviene tener presentes. La muestra es muy reducida (cinco alumnos de un solo establecimiento), porque la pandemia de COVID-19 limitó el trabajo de campo a esta población; por ello el estudio es exploratorio y sus resultados no son generalizables. La autora es docente del liceo y observó su propia clase, lo que puede condicionar la interpretación. La pandemia de COVID-19 impidió el estudio de caso previsto, redujo las sesiones de observación y no permitió un seguimiento longitudinal. No se aplicaron pruebas de competencia lingüística: los niveles de la Tabla 4 proceden de rejillas de observación del docente. Las entrevistas recogen solo la voz de las madres y no la de los padres, y el estudio no midió la transferencia de los aprendizajes en ateliers al trabajo individual.

Futuras investigaciones podrían adoptar un diseño de investigación-acción que ponga en práctica y evalúe las propuestas de la sección anterior, realizar un seguimiento durante un curso completo, incorporar pruebas de competencia lingüística y ampliar la muestra a otros liceos de la red de la AEFE en América Latina.

Conclusiones

Este estudio de caso muestra que los alumnos recién llegados del Liceo Franco Hondureño llegan con repertorios plurilingües y plurales que pueden servir de apoyo a su integración, que el apoyo de FLE del establecimiento es percibido como insuficiente por docentes y familias, y que el trabajo en ateliers es una vía prometedora, aunque aún poco practicada en primaria, para favorecer la ayuda entre pares y el uso de las lenguas de los alumnos. La integración de estos alumnos requiere, en suma, la coordinación de todos los actores del liceo y el reconocimiento de las lenguas que los niños ya poseen. Se necesitan más estudios, con muestras mayores y seguimiento en el tiempo, para valorar la eficacia de estas medidas.

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

Declaraciones

Origen del trabajo. Este artículo se deriva de la memoria de máster de la autora, titulada Comment intégrer les nouveaux arrivants : un nouveau type d'élèves dans les lycées français bilingues hors de France, dans une classe de primaire. Le cas du Lycée Franco Hondurien de Tegucigalpa au Honduras (Université des Antilles, Pôle Universitaire Académique de Martinique, máster en Didáctica y gestión del FLE/FLS en medio plurilingüe, curso 2019-2020), dirigida por Jean-David Bellonie.

Uso de inteligencia artificial. Se utilizó una herramienta de inteligencia artificial generativa (Claude, de Anthropic) para apoyar la traducción al español, la condensación y la estructuración del texto a partir de la memoria original. La autora revisó y verificó el contenido, los datos y las citas, y asume la responsabilidad del texto.

Conflicto de intereses. La autora es docente del establecimiento estudiado. No existe financiación externa.

Referencias

Agence pour l'enseignement français à l'étranger. (2018). *Mémento des établissements 2018-2019*. AEFE. https://www.aefe.fr/

Barragán Vicaria, C., y Fernández Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, (385), 36-61. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416

Biichlé, L. (2012). La transmission des langues et des identités en contexte migratoire. *Hommes & Migrations*, (1295), 66-76. https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.1458

Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105.

Castillo, I. S., Lozano, J., y Cerezo, M. C. (2023). La participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar en la acogida del alumnado extranjero: la visión de las familias. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 133-143. https://doi.org/10.5209/rced.77217

Chamseddine, M., Alarcón, A., y Ibáñez, F. J. (2023). Aulas de acogida: revisión de la normativa y sus consecuencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 161-177. https://doi.org/10.35362/rie9315945

Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Études de linguistique appliquée*, (123-124), 341-348.

Cherqui, G., y Peutot, F. (2015). *Inclure : Français langue de scolarisation et élèves allophones*. Hachette Éducation.

Revista Entropía Educativa

ISSN: 2981-4723 (En línea) vol. 4, n.° 7, junio - diciembre 2026 p. p. 123-135

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Didier.

Coste, D., Moore, D., y Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Conseil de l'Europe.

Erazo, D. (2018). *Les nouveaux arrivants au LFH* [Memoria de máster no publicada]. Université Jean Monnet.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Albin Michel.

Llompart Esbert, J., y Vallejo Rubinstein, C. (2022). Nota de las editoras: Comprender las prácticas plurilingües y de socialización del alumnado diverso para la transformación y la inclusión educativas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(2), e1151.

Maiaux, F., Mirgalet, F., y Perrin, P. (2007). *Mettre en place des ateliers en maternelle*. Circonscription de l'Isère.

Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : Étude comparative internationale (Dossier de veille)*. Institut national de recherche pédagogique.

Moret, D. (2011). *L'immersion linguistique : Analyse (Análisis n.º 14).* UFAPEC.

Stratilaki-Klein, S. (2023). *Représentations identitaires, socialisation langagière et compétences plurilingues des élèves allophones. Glottopol*, (38). https://doi.org/10.4000/glottopol.3306

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste.* Presses Universitaires de France.