

# La interculturalidad en el proceso de integración escolar de los estudiantes recién llegados a Francia<sup>1</sup>

Mónica Tatiana Rolong Gamboa<sup>2</sup>  
Universidad del Atlántico  
Barranquilla, Colombia

## Resumen

Este artículo presenta el resultado de una investigación cualitativa realizada con estudiantes hijos de familias de inmigrantes que llegan a Francia con el fin de ser escolarizados en ese país (ENAF: élèves nouvellement arrivés en France). El objetivo de este trabajo reposa en la implementación de actividades pedagógicas basadas en el enfoque intercultural como medio para alcanzar un proceso de integración más eficaz y menos complejo. Se recurrió a la investigación acción con el propósito de realizar, en primer lugar, un diagnóstico y, luego, hacer una mejor evaluación de la problemática encontrada. Al final de la puesta en marcha del plan de acción y los cuestionarios, se pudo constatar que el enfoque intercultural representa un motor que activa la motivación y sobre todo la curiosidad por la nueva lengua-cultura.

**Palabras clave:** interculturalidad, ENAF (estudiantes recién llegados a Francia) escolarización, integración escolar, aprendizaje del francés.

## Abstract

### **Interculturalism in the integration process of the newly arrived foreign students in France**

The purpose of this article is to show the results of a qualitative research study carried out with school-age children of immigrants to France, who are going to be incorporated into the French school system (ENAF: élèves nouvellement arrivés en France). The main goal of this study was to implement pedagogical activities based on the intercultural approach to achieve a more effective and smoother integration process for these immigrant children. With this purpose in mind, an action research study was undertaken to describe ENAF situation

---

1 Este artículo está basado en el trabajo de investigación « Les stéréotypes et l'interculturel dans les processus d'intégration des élèves nouvellement arrivés en France » Realizado en el año 2011 para obtener el título de Magister en Didáctica del Francés Lengua Extranjera, Segunda Lengua de la Universidad de Perpignan Via Domitia en Francia.

2 La autora agradece al colega Efraín Morales Escorcía por haber aceptado leer los borradores de este artículo y por sus oportunas recomendaciones.

first, and then evaluate the research problem. After the implementation of the action plan and administration of the questionnaires, it was confirmed that the intercultural approach is a driving force that can help increase motivation and curiosity for the target language and culture.

**Key words:** intercultural approach, ENAF (newly arrived foreign students in France), schooling, school integration process, french learning.

### Résumé

#### **L'interculturalité dans le processus d'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés en France**

Cet article présente le résultat d'une recherche qualitative qui a été mise en place avec des enfants de familles d'immigrants qui sont scolarisés en France (ENAF : Élèves Nouvellement Arrivés en France). Le travail porte sur la mise en œuvre d'activités basées dans l'approche interculturelle, dont le but est d'atteindre un processus d'intégration plus efficace et moins complexe. La recherche-action a été utilisée afin d'établir d'abord un diagnostic pour ensuite réaliser une évaluation de la problématique. Suite à la mise en place d'un plan d'action et des questionnaires, nous avons pu remarquer que l'approche interculturelle est un moteur qui déclenche la motivation et qui éveille la curiosité envers la nouvelle langue-culture.

**Mots-clés :** approche interculturelle, ENAF (élèves nouvellement arrivés en France), scolarisation, intégration scolaire, apprentissage du français.

## INTRODUCCIÓN

En un aula de clases es posible encontrar una variedad de especificidades en cada estudiante, algunas de estas van desde los diferentes estilos de aprendizaje hasta las creencias y costumbres de cada uno. En Francia, por ejemplo, es posible encontrar un caso de heterogeneidad muy particular. Este país recibe constantemente a inmigrantes con sus familias, algunas de estas llegan con sus hijos, que necesitan continuar sus estudios escolares. Tal situación pone en escena una gran diversidad de lenguas, culturas, costumbres y estilos para aprender en las escuelas francesas. Esto representa una gran preocupación para el sistema educativo de este país, puesto que la formación integral de estos estudiantes dependerá de un proceso de aprendizaje del francés para luego iniciar la integración y adaptación social.

Como se ha mencionado anteriormente, en Francia la situación de inmigración es muy común. En efecto, ciudadanos de otros países, principalmente europeos, llegan en búsqueda de oportunidades laborales y profesionales; los hijos de muchos de ellos aspiran a continuar sus estudios y entrar a la universidad francesa. Ante esta realidad, el Ministerio de Educación Nacional Francés (Organisation des Casnav, 2002) ha implementado un conjunto de clases iniciales para acoger a esta población estudiantil e integrarla al sistema escolar. Dos de estas clases son la clase de iniciación (*classe d'accueil-CLAD*), más conocida como la clase internacional (*classe internationale*), y la clase de iniciación a la fase final de la secundaria (*la classe d'accueil au lycée- CALY*) (Auger, 2010).

Estas clases de iniciación buscan agrupar a los ENAF según edades e intereses educativos. Primero, un docente los orienta en el aprendizaje del francés como lengua de escolarización y, posteriormente, este mismo docente trabaja en el desarrollo de la producción y la comprensión escrita. Además, los estudiantes participan en clases ordinarias o de integración, en las que se desarrollan pocas actividades de producción escrita, entre estas, música, artes plásticas, deportes y matemáticas. Según Barthélemy (2007), en este sistema todo niño puede ser beneficiario de jornadas académicas en las cuales se atiendan sus necesidades lingüísticas específicas, porque la integración y el éxito escolar son sus objetivos primordiales. Esta combinación de clase ordinaria y clase de iniciación apunta a desarrollar en francés las competencias escolares adquiridas en lengua materna, precisa el mismo Barthélemy (2007). Al mismo tiempo, se responde a una necesidad comunicativa adaptada al contexto escolar y extraescolar, a las edades de los estudiantes y a las experiencias de inmigración de cada uno.

En consecuencia, la diversidad de la clase internacional se presenta como la pieza clave para el éxito tanto del proceso de integración como para el proceso de aprendizaje. En este sentido, el enfoque intercultural constituye una alternativa válida para responder a las dificultades en el proceso de integración de los ENAF. Por eso, esta investigación buscó aplicar los presupuestos de dicho enfoque para elucidar hasta qué punto la heterogeneidad y la diversidad de lenguas en una clase internacional hace complejo el proceso de integración escolar de los ENAF. Conviene, pues, mostrar de cerca el contexto socio-cultural en el que se intentó resolver el anterior interrogante, así como también los soportes teóricos,

los aspectos metodológicos y algunos de los resultados más relevantes alcanzados en esa labor.

## **CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se hizo con 16 estudiantes de la CLAD, clase internacional, del colegio Madame de Sévigné y 12 de la CALY (clase de iniciación a la fase final de la secundaria) del Liceo Lurçat, de Perpignan. Las edades de los primeros oscilaban entre los 11 y los 15 años; las de los segundos, entre los 16 y los 20. Los lugares de procedencia eran España, Portugal, Marruecos, Argelia, Serbia, en ambas clases; Finlandia, solo para la CALY. Todos eran, por lo menos, bilingües; los marroquíes y los argelinos podían comunicarse incluso hasta en cuatro idiomas. Estos últimos eran de religión musulmana. Los serbios y los portugueses eran los más desfavorecidos en lo económico, debido a la inestabilidad laboral de sus padres. Las ocupaciones de los padres eran generalmente la construcción y el comercio en plazas de mercado; las madres se dedicaban al hogar o al cuidado de menores o de adultos mayores.

El objetivo general de la investigación fue desarrollar un proceso de integración escolar de los ENAF más efectivo, desde un enfoque intercultural; sus objetivos específicos fueron:

- a. Diseñar una serie de actividades pedagógicas basadas en el enfoque intercultural de comparación de culturas y lenguas para apoyar el proceso de integración de los ENAF.
- b. Fomentar el trabajo en equipos como estrategia intercultural de ayuda al desarrollo de la competencia comunicativa de los ENAF.

## **SOPORTES TEÓRICOS**

### **Sobre el enfoque intercultural**

De acuerdo con Abdallah-Pretceille y Porcher (1996), el enfoque intercultural “est une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle” (p. 22). Con una educación intercultural, el estudiante desarrolla una competencia social que le permite poner en interacción

su cultura con la del otro. De esta manera, el discente debe ser capaz de objetivar los principios implícitos de concepción del mundo de la cultura extranjera para integrarse y desenvolverse como los otros estudiantes nativos de esa cultura. El concepto de enfoque intercultural siempre ha sido utilizado en oposición al de multiculturalismo. Sin embargo, la unión entre los dos puede ser considerada como un lazo fraternal, ya que el uno se deriva del otro. Abdallah-Pretceille y Porcher (1996) explica la relación entre estos términos como aquella susceptibilidad de comprender los problemas sociales teniendo en cuenta la diversidad cultural.

Así, pues, el enfoque intercultural se muestra como proceso social, en el cual un individuo aprende a conocer al otro como un ser social y cultural que puede aportarle elementos valiosos para la construcción de su propia identidad. Cohen-Émerique (1993) afirma entonces:

*L'interculturel implique de reconnaître qu'il y a deux acteurs en présence et non un seul, le migrant, l'étranger. L'accent doit être mis beaucoup plus sur le rapport entre je et autrui, entre le moi porteur de culture et de sous cultures et ce que l'autre me renvoie de ce que je suis, jouant le rôle de miroir de ma propre identité. La différence est toujours par rapport à moi-même et non érigée de façon absolue. (p.72)*

En este orden de ideas, el objetivo principal de dicho enfoque es convertir a los individuos que aprenden una lengua en mediadores culturales. Para esto, es necesario crear una percepción pluralista del otro y, al mismo tiempo, ser consciente de la existencia de muchos estereotipos que pueden influir en la construcción de esta percepción (De Carlo, 1998). En consecuencia, es válido afirmar que el proceso de reconocimiento de la diferencia cultural reposa en tres parámetros:

- a. Una cultura subjetiva: que es única a cada uno.
- b. Una interacción: que se hace entre dos actores.
- c. Una diferencia de estatus: social, económica y política.

Por otro lado, la interculturalidad se presenta como una modalidad de análisis y de apropiación de los problemas resultantes de una situación pluralista (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996). En tal sentido, el enfoque intercultural se convierte en un método de comunicación y de discernimiento para hacer frente a esos problemas. Además, Cohen-

Émerique (1993) constata que el enfoque intercultural es<sup>3</sup> “ante todo un proceso de ayuda que se funda en el respeto de la persona, de su visión de mundo, de su sistema de valores. Cualquier relación de ayuda intercultural o no se apoya en las mismas bases”<sup>4</sup> (p.75). Partiendo de este hecho, el enfoque intercultural representa una herramienta pedagógica que puede facilitar el proceso de integración de los estudiantes que están en situación de inmigración. Así mismo, este enfoque favorece la aceptación y el análisis de la diversidad en el público ENAF mejorando las relaciones en el aula.

### **Sobre la educación intercultural**

La diversidad es el componente principal de la acción intercultural (Vázquez, 2010) y como resultado de una sociedad pluralista y pluriétnica, la educación intercultural nace de la necesidad de educar e integrar socialmente a los grupos minoritarios (De Carlo, 1998). En estos términos, la intención de la educación intercultural no puede entenderse como la simple transmisión de la cultura del país extranjero. En efecto, aprender una lengua extranjera, desarrollar la competencia comunicativa en la misma y adquirir su cultura van de la mano del proceso de socialización para la integración de los ENAF y de sus familias. En tal contexto, la identidad del estudiante se convierte en un aspecto que no debe soslayarse, pues los conocimientos de su cultura de origen son la base para que este comprenda los mecanismos de pertenencia a cualquier cultura. Además, esos conocimientos le permitirán objetivar los principios de la división del mundo de la cultura extranjera que lo acoge.

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Este trabajo se inscribe en la investigación acción, en la medida en que fomenta la obtención de información cualitativa y cuantitativa, a partir de un diagnóstico previo, para responder a los desafíos y dinámicas de las organizaciones sociales. Además, integra la propuesta de Auger (2010),

---

3 « d’abord et avant tout un processus d’aide. Ce processus se fonde sur le respect de la personne, de sa vision du monde, de son système de valeurs. Toute relation d’aide, interculturelle ou non, s’appuie sur les mêmes bases » (Cohen-Émerique, 1993, p.75).

4 Traducción de la autora

“Comparons nos langues”<sup>5</sup>, que enfatiza en la creación de vínculos entre lenguas, a través de actividades de comparación, para valorizar la presencia de la lengua materna y propiciar las transferencias cognitivas y comunicativas (Auger, 2010).

En consonancia con lo anteriormente planteado, se diseñó un plan de acción para implementarlo con los estudiantes del colegio Madame de Sévigné y del Liceo Lurçat, a quienes se hizo referencia en la descripción del contexto socio-cultural de esta investigación. En el desarrollo de las actividades, se constató que el hecho de comparar las lenguas y algunas tradiciones de los países de origen de los estudiantes fue un aspecto clave en la dinámica de las clases. En otras palabras, “la comparaison de langues” se articuló con el enfoque intercultural y permitió también observar y analizar las competencias y desempeños de los estudiantes. Siempre en el marco de la interculturalidad, se realizaron otras actividades complementarias como la elaboración de un periódico y salidas de campo.

El trabajo se realizó en tres etapas. La primera fue la fase de observación y consistió en la aplicación de entrevistas y cuestionarios, y en la planificación de las actividades pedagógicas para las intervenciones en clase. Se entrevistaron diez profesores en total, cinco de cada institución involucrada: dos de español lengua extranjera, dos de matemáticas, tres de deportes, dos de ciencias y uno de inglés. Se les interrogó sobre el desempeño académico de los ENAF y la relación de estos con los demás estudiantes franceses. Asimismo, se entrevistaron los 28 ENAF (16 de la CLAD y 12 de la CALY) para conocer sus opiniones sobre Francia como país de escolarización. En cuanto a la planificación, *se concibieron y diseñaron cinco* actividades pedagógicas, basadas en el método propuesto por Auger (2010) y el enfoque intercultural. La segunda etapa consistió en la implementación de las actividades diseñadas en la etapa anterior, actividades que se detallarán en la sección “Actividades pedagógicas implementadas”. Por último, en la tercera, se procedió a un trabajo de categorización de la información para su posterior análisis y sistematización.

---

<sup>5</sup> Este proyecto nació del apoyo de organismos del Ministerio de Educación Francés como el CNDP (Centre de Documentation Pédagogique), el CASNAV (Centre d’Accueil et de Scolarisation pour les élèves Nouvellement Arrivants et du Voyage) y el FASILD (Fonds d’action social pour l’intégration et la lutte contre la discrimination).

## RESULTADOS MÁS RELEVANTES

### Monolingüismo versus plurilingüismo

Estos estudiantes muy rara vez son monolingües; viven en situación de plurilingüismo: en casa, hablan su lengua materna, que, en algunos casos, es una lengua vehicular (Lagarde, 2008). También se comunican en la lengua oficial de su país y, finalmente, pueden alternar con el francés según el interlocutor. Por consiguiente, el francés se convierte en su tercera lengua. Ser plurilingüe se define como la capacidad de hacerse comprender por los otros, teniendo en cuenta que aquellos que tienen cierto dominio de una lengua podrán ayudar a los que no tienen ninguna posibilidad de comunicación, propiciando la mediación entre individuos (Consejo de Europa, 2002). En consecuencia, según el Consejo de Europa (2002), no se trata simplemente de adquirir el dominio de una o dos lenguas, cada una considerada de forma aislada, sino del “desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (Consejo de Europa, 2002, p. 5). En este orden de ideas, se podría pensar que el plurilingüismo representa una gran ventaja; sin embargo, algunos de los docentes ven el plurilingüismo ENAF como dificultad para el aprendizaje de la lengua extranjera. Ellos piensan erróneamente que existe un desequilibrio entre las competencias lingüísticas de estos jóvenes (Auger, 2010).

### Realidades sociales

La mayoría de los ENAF provienen de países en conflicto o económicamente en crisis. Casi siempre este aspecto influye en su escolarización, debido a que algunas veces son estereotipados por sus orígenes y se les asocia con el fracaso. Estos estudiantes son situados fuera del espacio social legítimo, en un universo donde las reglas son diferentes, regidos por un principio de “extraterritorialidad” (Zoja & Schiff, 2004). A la postre, un objetivo que persigue este público es el de convertirse en ciudadano legítimo para la sociedad. La estigmatización de estos estudiantes y las concepciones negativas con respecto a sus diferentes culturas y sus procesos de integración fueron un punto relevante en esta investigación. De ahí la pertinencia de los planteamientos del enfoque intercultural en aras de potencializar esas “diferencias” y transformarlas en herramientas para el éxito de su escolarización (Sáez, 2006).

## **Realidades de aprendizaje**

Un estudiante extranjero puede llegar a Francia en situación de analfabetismo o desescolarización, condiciones que influyen fuertemente en su aprendizaje del francés, porque generan dificultades para comprender y habituarse a una clase completamente nueva. Entonces, el aprendizaje del francés como lengua extranjera es la base para motivar la integración de estos estudiantes. Las relaciones de interacción son otro factor coadyuvante en este proceso. Según Vygotsky (1978), el niño aprende por la interacción con el otro; en el caso de los ENAF, las relaciones con los demás discentes franceses contribuirán en gran parte a su proceso de integración.

Otra realidad que toca a los ENAF es la de la discusión sobre la didáctica que debe emplearse para que ellos aprendan el francés. La lengua de la escuela difiere de aquella de los intercambios sociales cotidianos; por tal motivo, se adopta una pedagogía diferente, inspirada en la didáctica del francés lengua extranjera, del francés lengua materna y del francés como segunda lengua (Barthélemy, 2007). Esto representa un desafío para el docente que, en la mayoría de los casos, solamente tiene formación para la enseñanza del francés en contextos extranjeros. Es así como surge la implementación del FLSc (Francés lengua de escolarización), que se convierte en una lengua de enseñanza con una metodología mixta que recoge todas las didácticas conocidas. Así, pues, se recurre al FLE (Francés Lengua Extranjera), por su enfoque comunicativo; al FLM (Francés Lengua Materna), por su enseñanza de la lectura y la escritura, apoyándose en los conocimientos de la escuela materna. Lo mismo que al FLS (Francés como Segunda Lengua), por su condición intermediaria entre las dos anteriores (Cuq & Gruca, 2005).

La observación directa, por su parte, reveló que dichos estudiantes muestran un comportamiento diferente en cada una de las clases a las que asisten. En la clase internacional (donde aprenden el francés de escolarización) son más espontáneos y disfrutan más de las actividades propuestas por la docente; son solidarios con los compañeros recién llegados al grupo. De igual forma, se observó que los ENAF se agrupan por nacionalidades, lo que conduce a la práctica de la lengua materna. Sin embargo, la conformación de grupos o, en su defecto, el nacimiento de relaciones amistosas entre estudiantes ENAF de diferentes nacionalidades es un aspecto positivo. En las clases regulares de otras asignaturas, el

comportamiento es diferente: los ENAF se ubican al final de la sala de clases y en ocasiones no son muy participativos. No obstante, cuando se organizan actividades en grupos, los estudiantes se muestran más seguros; buscan siempre a sus iguales y en ocasiones son incluidos en grupos de estudiantes franceses. Lo interesante de estas interacciones es la práctica del francés como lengua de escolarización.

Estas mismas apreciaciones fueron corroboradas por las respuestas obtenidas en la entrevista que se realizó a los docentes de otras asignaturas. Ahora bien, de esta entrevista se desprenden otras impresiones de los docentes en torno a estos estudiantes. Un gran porcentaje de docentes expresa que tiene estudiantes ENAF comprometidos con su proceso y desempeño académico, a pesar de la particular situación de estos. Los únicos dos profesores que manifestaron su descontento con los ENAF fueron los docentes de ciencias. Estos atribuyeron el bajo desempeño de los ENAF en sus clases a las contingencias del proceso de integración.

La docente a cargo de la clase internacional expresó que los discentes en un primer momento se integran a los cursos que no requieren mucho manejo de la lengua, como educación física, artes, matemáticas e idiomas. A medida que aprenden a desenvolverse en francés, se integran a las clases de ciencias, historia, francés lengua materna, geografía, entre otras. En términos generales, las apreciaciones de los docentes de las demás asignaturas fueron más positivas de lo esperado; muchos afirmaron haber tenido siempre estudiantes ENAF que han llegado a la Universidad y que han podido integrarse a la sociedad francesa.

La aplicación del cuestionario para conocer la opinión de los ENAF sobre Francia y la escuela francesa como centro de escolarización, por su parte, dejó en claro los siguientes aspectos:

1. Los ENAF tienen buenas referencias sobre los franceses, la mayoría expresó que sus profesores y colegas franceses son buenas personas y los ayudan mucho en las actividades escolares. De los 21 informantes, solo 3 expresan opiniones negativas sobre sus pares franceses.
2. De 21 estudiantes, 15 afirmaron no disgustarles nada de Francia, por el contrario, les parece un país con muchas oportunidades para ellos y para sus familias. Los otros 6, todos del liceo Lurçat, dijeron que les disgustaban algunas actitudes de los franceses hacia ciertas situaciones de la vida cotidiana.

3. En cuanto a las similitudes y diferencias entre sus países de origen y Francia, 7 estudiantes expresaron que existen muchas diferencias entre su país y Francia por ejemplo en cuestiones escolares y ciertas leyes. 16 estudiantes mostraron que existen muchos aspectos similares entre su país y Francia, sobre todo en lo que concierne a las personas. Esto último es comprensible si se tiene en cuenta que la mayoría de los ENAF son ciudadanos europeos.

4. Con respecto a su proceso de aprendizaje en Francia, los ENAF manifestaron que al inicio fue muy difícil acoplarse al sistema y a los compañeros. Resaltaron que cuando llegan no tienen amigos, se sienten solos y en muchas ocasiones tristes y con ganas de regresar a su país de origen (esto se vive más frecuentemente en los adolescentes). Sin embargo, gracias a las actividades escolares, con el paso del tiempo ven cómo pueden tener amigos franceses y adaptarse a la escuela.

### **Actividades pedagógicas implementadas**

Con referencia a las actividades pedagógicas propuestas en el plan de acción llamado “*Comparons nos langues*”, como se señaló en los aspectos metodológicos, se llevaron a cabo cinco actividades, durante dos meses, estructuradas de la siguiente manera:

En primer lugar, se concibió para cada actividad una ficha técnica (Ver: Anexo 1: fiche signalétique) en la que se describen los materiales, los aspectos cognitivos por desarrollar, los objetivos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos, y cada una de las etapas del trabajo por realizar. Estas se resumen en la Tabla 1 presentada a continuación:

**Tabla 1.** Etapas de cada actividad

Actividad de comprensión	Lectura y/o escucha de textos escritos u orales para introducir el tema.
Conceptualización	Explicación de los temas lingüísticos (de manera deductiva para que los estudiantes descubran la función de estos).
Sistematización	Práctica de los conocimientos adquiridos en la etapa anterior, mediante ejercicios orales y escritos.
Producción	Construcción de un texto (oral o escrito) en el cual plasman lo aprendido durante cada actividad.

Fuente: Cuadro elaborado por la autora.

Conviene presentar ahora los objetivos y el requerimiento a nivel de producción de las acciones pedagógicas o actividades propuestas. La primera, llamada “l’odyssée des dieux” (*La odisea de los dioses*), tuvo como objetivo principal comprender un texto literario para conocer la cultura griega y descubrir las culturas de los demás colegas de la clase. Al final, los estudiantes escribieron un pequeño texto en el cual presentaron leyendas o historias de la cultura literaria de su país de origen. La segunda acción pedagógica, “Le petit prince” –*El principito*– (Saint-Exupéry, 1999) se planteó como objetivo comprender la idea general de un fragmento de la obra traducido en diferentes lenguas. Como trabajo de producción, los estudiantes crearon pequeños diálogos en francés para representar la historia.

La tercera actividad, “les jours de la semaine” (los días de la semana), se planteó el objetivo de comparar el vocabulario de los días de la semana y las actividades cotidianas en las diferentes lenguas de los estudiantes. Al final, los estudiantes crearon caligramas, poemas o historias que forman figuras con relación al contenido del texto. La cuarta, “la vie à Rio” (la vida en Río) tuvo el objetivo principal de reflexionar sobre la situación de emigración de los estudiantes ENAF, a través de la situación del protagonista de la película *RIO*<sup>6</sup> (Donkin, Anderson, & Saldanha, 2011). Con esta actividad, los estudiantes discutieron en francés sobre su situación y cuáles son sus verdaderas dificultades como adolescentes ENAF. En la etapa de producción, escribieron sus opiniones y las conclusiones de la discusión. Por último, la quinta actividad o proyecto final, “le mini journal ENAF” (El mini periódico ENAF), tuvo como objetivo recopilar todos los textos escritos por los estudiantes durante las diferentes actividades realizadas y darles forma de artículos de periódico. El mini periódico elaborado por los estudiantes se expuso ante la comunidad de cada institución.

---

<sup>6</sup> Película realizada por Easter productions en el año 2011, cuenta la historia de una ave originaria de Brasil, que fue criada domésticamente en Estados Unidos y luego vuelve a su país de origen.

## **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **Los ENAF y su integración: ¿Cuáles percepciones? ¿Qué impresiones?**

Las impresiones y las diferentes concepciones sobre la relación profesor-estudiante cambian de acuerdo al desempeño del discente con el transcurrir del tiempo. En otras palabras, el docente reformula su juicio a medida que el ENAF demuestra sus conocimientos, habilidades y su participación en la clase. Casi el 60 % de los docentes entrevistados afirmó haber tenido impresiones negativas sobre los ENAF al inicio del periodo escolar, pero dichas impresiones cambiaron posteriormente cuando se les pidió definir a un estudiante ENAF.

### **La integración: un tema complejo de abordar**

Según los resultados obtenidos y las interpretaciones hechas a lo largo de la investigación, la integración de los ENAF es un tema complejo de discutir, puesto que presenta muchas variantes. En todo caso, el éxito escolar de los ENAF depende fuertemente de la manera como se desarrolla la integración a las clases. Los primeros factores que deben tratarse son la edad de los estudiantes y el grado escolar. Según los profesores, los estudiantes tendrán más dificultades dependiendo de los contenidos abordados en el grado en el que los ENAF sean integrados. Las percepciones de los docentes de las diferentes disciplinas son el segundo factor que influye en el proceso. En las entrevistas, se pudo notar que las apreciaciones de los docentes varían de acuerdo con la disciplina enseñada. Para los profesores de lengua y de música, los ENAF tienen una excelente participación en las clases; en cambio, para los docentes de matemáticas y los de Ciencias, los ENAF presentan muchos problemas para comprender y para participar en clase.

### **Las clases de lengua: un espacio de demostración**

Los cursos de lengua se convirtieron en la más grande fortaleza de los ENAF. Durante los cursos de español, inglés, catalán, los ENAF representaron, y representan, una referencia para los otros estudiantes. Se observa un gran desempeño y sentido de colaboración por parte de los ENAF hacia el resto del grupo. Así mismo, los docentes expresan que es

en estas clases donde los estudiantes franceses comienzan a tener más en cuenta a los ENAF hasta el punto de incluirlos en su grupo de colegas.

### **Lo intercultural: un enfoque comparativo**

En lo que concierne a lo intercultural, los resultados obtenidos también son variados. Sin embargo, existe un aspecto común: el uso permanente de la perspectiva comparativa. Los docentes expresaron su opinión sobre la diversidad, argumentando que los ENAF representan una referencia en la comparación cultural; ellos tienen conocimientos adquiridos en el contexto donde nacieron que pueden enriquecer el trabajo en la clase. En las clases que se diseñaron para la realización de esta investigación, se recogieron datos sobre la contribución del enfoque intercultural en el proceso de integración de los estudiantes y su desempeño académico.

Durante las actividades del plan de acción “Comparons nos langues”, los estudiantes se mostraron motivados por los ejercicios. Siempre se notó un sentimiento de curiosidad por conocer las palabras equivalentes en las diferentes lenguas abordadas en la clase. Además, es importante anotar que los estudiantes utilizaron herramientas cognitivas para el reconocimiento de las otras lenguas; se sirvieron de la deducción y la inducción para la comprensión de textos y así como como lo expuso Corbett (Citado por Álvarez, 2010), los estudiantes también hicieron una reflexión comparativa de los códigos verbales y no verbales de su cultura y la cultura de sus compañeros.

## **CONCLUSIONES**

El proceso de aprendizaje y de integración de los ENAF en Francia es un tema educativo muy relevante. La curiosidad y el interés por conocer más a fondo el trabajo con estos estudiantes ha sido el faro para poner en marcha esta investigación de la cual se desglosan las siguientes conclusiones:

Los ENAF poseen una característica común: son extranjeros y llegaron a Francia por distintas razones para integrarse al sistema educativo de este país. Sin embargo, cada uno de ellos posee una historia de vida que lo individualiza y le confiere características diferentes a los otros. Este aspecto es la base de la heterogeneidad y, por fortuna, no nos

permite juzgar a todo el mundo de la misma manera. Durante las sesiones propuestas, se observó que el enfoque intercultural representa una ventaja para las clases heterogéneas. Como lo ha revelado Auger (2010), la interculturalidad es un motor que activa la motivación, la curiosidad por la nueva lengua-cultura; entonces, el estudiante se ve implicado en un proceso pedagógico y se responsabiliza de su aprendizaje.

Otro aspecto positivo del enfoque intercultural es la sensación de valorización que sienten los estudiantes con relación a su lengua y su cultura. Durante estos procesos, los ENAF se sintieron valorados, porque su lengua y su cultura fueron consideradas como recursos y referencias de aprendizaje para el francés. Con el enfoque intercultural, el estudiante se convierte también en un mediador para los colegas franceses de la clase. Él representa una referencia cultural de comparación entre lenguas y culturas que pueden enriquecer las clases y por consiguiente su escuela. Desde este punto de vista, es posible afirmar que la heterogeneidad y las diferencias culturales y lingüísticas en un salón de clases no representa una amenaza para el éxito escolar de los estudiantes. Por lo contrario, como lo demuestra el caso de los ENAF, estas diferencias se convierten en su fortaleza en el proceso de integración al sistema escolar francés.

## REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Education et Communication Interculturelle*. Paris: PUF.
- Álvarez, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(5). Recuperado de [http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b5622eba1a.pdf](http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf)
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France, Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Barthélemy, F. (2007). *Professeur de FLE historique, enjeux et perspectives*. Paris: Hachette Livre.
- Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé Mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español.

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLÉ international.
- Donkin, J. C., Anderson, B. (Productores), & Saldanha, C. (Director). (2011). *Río* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: 20th Century Fox Animation.
- Lagarde, C. (2008). *Identité, langue et nation : Qu'est-ce qui se joue avec les langues ?* Perpignan: Trabucaire.
- Organisation des Casnav. Circular 2002-102. Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Bulletin Officiel de l'éducation nationale, Paris, Francia, 25 de abril de 2002.
- Sáez, R. (2006). La Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Saint-Exupéry, A. (1999). *Le petit Prince*. Paris: Editions Flammarion.
- Vázquez, O. (2010). *Reflexiones en torno a la construcción de la interculturalidad*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Zoia, G., & Schiff, C. (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris: La Documentation Française.

## **SOBRE LA AUTORA**

### **Mónica Tatiana Rolong Gamboa**

Magíster en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera y Segunda Lengua de la Universidad de Perpignan Via Domitia (Francia). Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en el área de francés lengua extranjera y de metodología de la enseñanza de lenguas en el Programa de Idiomas Extranjeros de la Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, donde hizo su pregrado. Asimismo es investigadora del grupo de investigación ESAPIDEX-B de la Universidad del Atlántico y la Universidad del Quindío.

Correo electrónico: [monicarolong@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:monicarolong@mail.uniatlantico.edu.co)

**Fecha de recepción:** 01-11-16.

**Fecha de aceptación:** 17-05-17.

## ANEXO 1: FICHA TÉCNICA DE LA ACTIVIDAD 2

### Séquence # 2 « Le petit prince »

#### • Fiche Signalétique

Documents supports : Pages 66, 67, 68, 69 du livre « *Le petit Prince* » d'Antoine de Saint-Exupéry. Version français. Pages 66, 67, 68, 69 du livre « *Le petit Prince* » d'Antoine de Saint-Exupéry traduites en différentes langues. (Voir annexe)

Outils matériels : Copies des textes en différentes langues et en version française. Tableau blanc et feutres de couleurs.

Outils cognitifs : Explication au tableau de l'utilisation du passé simple. Reproduction au tableau du vocabulaire trouvé dans le texte et son équivalence dans autres langues.

Types d'activités : Compréhension, réemploi et production

Public : Classe d'accueil collège Madame de Sévigné. Élèves de 10 à 15 ans.

Niveau : A1, A2.

Sujet : Littérature française « le petit prince »

#### Objectifs de la séquence

##### Communicatifs

-comprendre l'un des passages de l'œuvre littéraire.

-Lire et écouter le passage dans les différentes langues qui se trouvent dans la classe.

-Participer à des jeux de rôle.

##### Linguistiques

-Lexicaux

-Vocabulaire du passage littéraire.

-Passé simple

##### Socioculturels

-comparer les langues des autres camarades qui sont présents dans la classe.

-Connaître la culture littéraire française.

-Interagir avec tous les camarades de la classe et faire des échanges interculturels.

#### Démarche

#### Compréhension Globale.

#### Activité 1 : Compréhension d'un passage littéraire

Nous avons donné à chaque élève une copie en français du passage de la page 69 de l'œuvre LE PETIT PRINCE où le prince trouve le renard et lui demande de l'appivoiser. Dans un premier temps nous avons lu le texte avec les élèves à haute voix afin de noter la prononciation des mots. Postérieurement, nous avons posé les questions suivantes pour faire une compréhension globale du texte : *De quoi parlent les textes ? Quelle sont les personnages des lectures ?*

## **Compréhension Finalisée.**

### **Activité 2: Reconstruction du sujet.**

Après avoir répondu aux questions de la première activité, les élèves ont pu faire des déductions en utilisant le contexte et postérieurement ils ont défini certains mots avec notre aide. Ces mots sont : apprivoiser, semblable, monotone, ensoleillé, blé, marchands, gênant, pommier. Puis, nous avons posé d'autres questions par rapport à ce qui se passe dans le passage en vue de reconstruire l'histoire et vérifier si les élèves ont compris le texte et l'activité réalisée.

## **Conceptualisation.**

### **Point Langue 1 : Utilisation du passé simple :**

L'objectif principal de ce point de la séquence, était seulement d'expliquer aux élèves le temps qui est utilisé pour la littérature : le passé simple. Nous leur avons demandé de souligner les verbes conjugués à ce temps.

## **Réemploi.**

### **Activité 3: Comparaisons de langues.**

Nous avons fait un schéma au tableau pour connaître les langues maternelles de chaque élève et les autres langues qu'ils ont appris. Cet exercice a été fait dans le but de donner aux élèves le même texte lu en français mais, cette fois dans une autre langue avec laquelle ils n'ont pas été familiarisés. Donc, chaque apprenant a reçu une copie avec le texte du petit prince dans une autre langue que la sienne.

### **Activité 4 : Chercher les mots et les personnages principaux.**

Dans cette activité, les élèves devaient analyser et trouver les mots équivalents aux noms des personnages et des autres mots qui représentent les verbes par exemples : le renard, le petit prince, apprivoiser, la rose, dire, répondre, sans l'aide entre camarades.

## **Production.**

### **Activité 5 : Mise en commun.**

Nous avons demandé aux apprenants de lire les mots et les équivalences qu'ils ont trouvés dans le dernier exercice. Puis, les apprenants ont été organisés par groupes de nationalités afin de lire dans leurs langues maternelles le texte. Le but dans cet exercice, c'est de regarder l'importance des autres langues et si la langue cible peut avoir des aspects faciles ou difficiles pour nos élèves.