

Limitaciones socializadoras y de adquisición de la L2 de los modelos de integración en aulas exclusivas para inmigrantes: el caso de los estudiantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE) en los EE. UU.

Diana Valero y Carmen Elboj-Saso

Los resultados académicos de los estudiantes adolescentes inmigrantes con educación formal limitada o interrumpida (SLIFE por sus siglas en inglés) son todavía más bajos que los de sus iguales con una educación ininterrumpida (Klein y Martohardjono 2008). Con el fin de incluir las voces de los estudiantes en la búsqueda de mejores soluciones educativas, se realizó una investigación cualitativa que permitiera conocer cómo perciben los SLIFE latinos el agrupamiento homogéneo que se lleva a cabo en las aulas, en relación con sus oportunidades de aprender la L2 y de construir relaciones sociales. Siguiendo la metodología comunicativa, se efectuaron 36 relatos comunicativos de la vida cotidiana con estudiantes SLIFE latinos y se identificaron los elementos inclusores y exclusores que influían en su aprendizaje de la L2. Los hallazgos revelan las perspectivas de los estudiantes sobre cómo su experiencia diaria con agrupaciones escolares exclusivamente homogéneas limita sus oportunidades para aprender y usar el inglés y para construir relaciones sociales, tanto dentro como fuera del aula.

Palabras claves: Estudiantes inmigrantes; socialización; bienestar socioemocional; inclusión; adquisición de L2; agrupamientos homogéneos; agrupamientos heterogéneos.

Limitations of “only-immigrants” classrooms in the socialization and acquisition of the L2: the case of students with limited or interrupted formal education (SLIFE) in the USA. The academic results of immi-

133

grant adolescent students with limited or interrupted formal education (SLIFE) are still lower than those of their peers (Klein and Martohardjono 2008). In order to bring the voices of the students to the search for better educational solutions, this research focused on how the SLIFE Latinos perceive the homogeneous grouping in relation to their opportunities to learn the L2 and to build social relationships. Following the communicative methodology, 36 communicative stories of daily life with Latino SLIFE students were achieved and the inclusive and exclusive elements that influence their learning of the language of instruction were identified. The findings reveal the perspectives of students and their families on how their daily experience with exclusively homogeneous school groups limited their opportunities to learn and use English and to build social relationships, both inside and outside the classroom.

Keywords: Immigrant students; socialization; socioemotional well-being; inclusion; L2 acquisition; homogeneous grouping; heterogeneous grouping.

1. Introducción

Cada vez son más los estudiantes inmigrantes que se incorporan a sistemas educativos nuevos para ellos y tienen la necesidad de aprender una nueva lengua de instrucción. Dentro de este amplísimo y heterogéneo grupo (Valero y Platja 2017), se encuentran los estudiantes con escolaridad formal limitada o interrumpida (SLIFE por sus siglas en inglés), normalmente recién llegados, que por diversidad de motivos han recibido una educación en sus países de origen inferior a la de sus iguales en el país de destino. Esto plantea un reto tanto para la política educativa, como para los colegios, maestros y los propios estudiantes y sus familias, por lo que se observa cómo abundan más día a día los estudios que se centran en cómo lograr una inclusión exitosa en el nuevo sistema educativo.

En este sentido, la investigación que se presenta se centra en los SLIFE latinos recién llegados a Estados Unidos y que forman parte de un programa específico, y parte de la pregunta: ¿cómo influye en su aprendizaje de la L2 y, por tanto, en su socialización la escolarización en un grupo exclusivo para SLIFE? Para responder a esta cuestión, el artículo realiza una revisión del concepto SLIFE, así como de las teorías interaccionistas del aprendizaje y de los diferentes modelos de agrupamiento. En ella se observa que aquellos agrupamientos que fomentan un mayor número de interacciones con su grupo de referencia y con un mayor número de personas suponen un aumento del aprendizaje de la

L2 y, por tanto, puede suponer también una mejora en los aprendizajes instrumentales de los SLIFE. Dado que esta tipología de estudiante inmigrante todavía no está muy estudiada, son aún más limitados los estudios que se centran en las opiniones de los propios estudiantes. En este sentido, el artículo tiene como objetivo profundizar en las implicaciones que los agrupamientos homogéneos tienen en la socialización y en el aprendizaje de la L2 según su propia experiencia, haciendo de este modo partícipes a los estudiantes de los procesos de mejora educativa a partir de la incorporación de sus voces. En cuanto a los diferentes espacios de aprendizaje –donde se crean las distintas situaciones– de los jóvenes SLIFE, se ha tenido en cuenta tanto las interacciones dentro del aula, como fuera de esta, en este caso en relación a las actividades extraescolares que realizan. Siguiendo la metodología comunicativa y mediante relatos comunicativos de la vida cotidiana (N=36) se analizan específicamente las percepciones de los propios estudiantes en dos ámbitos; por un lado, conocer cuáles son sus espacios de interacción y, por otro, cómo ellos perciben que dichos espacios les permiten construir relaciones sociales, así como practicar el inglés aprendido en clase y perfeccionarlo, tanto dentro como fuera del aula. Se concluye que los programas específicos limitan las posibilidades de socialización a los estudiantes del grupo –hablantes de la L1–, lo que limita sus oportunidades de interactuar en la L2 al no poder conocer pares de su edad y centrarse las interacciones tanto dentro como fuera del aula en la L1.

2. Fundamentación teórica

2.1. Estudiantes con escolaridad formal limitada o interrumpida (SLIFE)

Existen múltiples nomenclaturas para hacer referencia a los estudiantes con escolaridad formal limitada o interrumpida (SLIFE); en la literatura se pueden encontrar referencias a ellos como estudiantes con escolaridad formal limitada (Menken 2013), escolaridad previa limitada (Freeman, Freeman y Mercuri 2002), educación formal limitada o interrumpida (DeCapua y Marshall 2007), recién llegados (Short 2002) o *Underschooled*, término utilizado por Olsen y Jaramanillo (1999) para identificar a los estudiantes que “vienen a nosotros [USA] en Secundaria, que nunca han asistido a la escuela en su país natal; o pueden tener uno o incluso varios años de instrucción inadecuada. Otros pueden tener importantes lagunas en su educación, habiendo asistido a la escuela solo esporádicamente” (Olsen y Jaramanillo 1999: 228). En España, estos estudiantes se agrupan bajo el paraguas de “integración

tardía en el sistema educativo español” (LOE, art. 78 y 79) a pesar de que sea un grupo muy heterogéneo (Valero y Platja 2017). Estas denominaciones diferentes muestran la voluntad de agrupar a los estudiantes a partir de características que van más allá del país de origen y que, en el caso de estos estudiantes, pasan por una educación formal limitada en sus países de origen. En general, se puede concluir que se caracterizan por ser recién llegados al país y por tener un grado de formación situado en las primeras etapas de alfabetización tanto en L1 como en L2 (Menken 2013), lo que supone que, al ubicarlos en el nivel que les correspondería por edad, su rendimiento académico esté muy por debajo (Ruiz de Velasco y Fix 2000; Freeman, Freeman y Mercuri 2002; Klein y Martohardjono 2008).

Esta limitación en la educación formal, no implica que los estudiantes deban ser vistos como deficitarios, pues suelen tener otras fortalezas y capacidades (conocimientos prácticos, resiliencia, motivación...) que podrían servir para apoyar la adquisición de conocimientos propios de la nueva cultura a la que se incorporan, aunque no sean exactamente los que el sistema educativo del nuevo país exige. De hecho, Zehr (2009) demuestra que los SLIFE no tienen una mayor incidencia en cuanto a necesidades especiales de aprendizaje en comparación con otros estudiantes, es decir, para mejorar su aprendizaje no necesitan programas remediales o compensatorios, sino programas de aceleración del aprendizaje.

2.2. La influencia de las interacciones en el aprendizaje de la segunda lengua

La teoría sociocultural del aprendizaje, partiendo de la naturaleza comunicativa y dialógica de la sociedad, ha vinculado las interacciones sociales al desarrollo y aprendizaje de la persona. Vygotsky (1978), al igual que Bruner (1990), defiende que aquello que la persona aprende, primero ha sido compartido en la relación con otras personas en un contexto determinado y mediante la relación social. En esta línea, Vygotsky (1996), destaca la importancia de la interacción social para el aprendizaje y la necesidad de relacionar los diferentes contextos del alumnado para incrementar sus aprendizajes. Esto sucede muy especialmente en aquel alumnado que parte de unos resultados muy bajos, como ocurre con el colectivo inmigrante.

De esta forma, se constata que las personas aprenden a relacionarse con el medio que les rodea a través de las interacciones; además, el medio les permite desarrollar y crear significado, posibilitándoles aplicar ese conocimiento a contextos diferentes. Y es precisamente el uso del lenguaje verbal lo que nos facilita esas interacciones y, por lo tanto, la

construcción de significados (Bruner 1990), lo que es especialmente importante en el caso de los estudiantes inmigrantes dado que, en la mayoría de ocasiones, hablan una lengua diferente a la de instrucción.

Siguiendo con las teorías de Vygotsky (1978) y Bruner (1990), el lenguaje y su uso cultural también se aprende a través de las interacciones; por tanto, facilitar la exposición de este alumnado al mayor número de interacciones posibles contribuye a aumentar su desarrollo lingüístico (Wei y Zhang 2013; Mendelsohn *et al.* 2011). Es decir, cuantas más interacciones tengan con personas que hablen la lengua de acogida, mayores son las posibilidades de llegar a dominar esa lengua, de llegar a ser bilingües y, por lo tanto, mayores posibilidades de éxito educativo al dominar la lengua de instrucción (Portes y Rumbaut 2001).

Dentro de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la enseñanza y el aprendizaje, se ha demostrado la importancia de las prácticas sociales de colaboración en las que los estudiantes discuten las ideas y sus acciones (Lave y Wenger 1991) y, por tanto, construyen socialmente su conocimiento (Vygotsky 1978). Las prácticas educativas que se llevan a cabo en las aulas con mayor éxito incluyen una gran cantidad de actividades basadas en el diálogo y la comunicación, o lo que Tharp, Estrada, Dalto, y Yamauchi (2000) llaman la conversación de instrucción; se trata de actividades basadas en el aprendizaje colaborativo (Kagan 1986) o, más específicamente, en grupos interactivos (Valls y Kyriakides 2013).

En lo que se refiere específicamente al aprendizaje de la L2, y a su investigación en torno al efecto de la comunicación en dicho aprendizaje destacan dos teorías. Por un lado, la teoría de la *Hipótesis de Interacción*, referente a la adquisición de un segundo idioma, que establece que el desarrollo de la competencia lingüística es promovido por la interacción cara a cara y la comunicación (Long 1985). Siguiendo esta teoría, la interacción en la nueva lengua con nativos promueve su adquisición por parte del alumnado inmigrante (Long 1996).

Por otra parte, la teoría *Pushed Output* de Swain (2005), señala respecto a la influencia en el aprendizaje de la L2 que las interacciones entre el alumnado y personas adultas nativas son las que resultarían más fuertes. Esto se debe a que el alumnado recibe un mejor *feedback* con relación a la gramática, y posibilita introducir vocabulario nuevo además de testar sus propias hipótesis, darse cuenta de lo que saben y no, y maximizar sus oportunidades para adquirir la lengua. “Las dos teorías mencionadas se basan en el supuesto de que para mejorar las habilidades y ser más competentes, los estudiantes deben hablar” (Robson 2015: 56). La principal diferencia en los dos modelos de interacciones es que, mientras las primeras permiten un *feedback* en la L2 gramaticalmente correcto, las segundas pueden contener errores que no se producen en el discurso de un nativo (Seedhouse 2004).

Hecho innegable es que la adquisición de la L2 es fundamental para que los estudiantes inmigrantes logren un nivel adecuado de dominio de la lengua de instrucción que les permita tener éxito en la escuela (Menken 2013; Tsiplakides 2018). DeCapua y Marshall (2010) van más allá y explican las características del aprendizaje de estos estudiantes, incluyendo en ellas la perspectiva cultural. Dicha perspectiva hace referencia a que las condiciones del aprendizaje, tanto de lengua como de contenido, de los estudiantes SLIFE pasan por la relevancia inmediata y por entender el aprendizaje como una forma de relacionarse con los demás.

En el caso de los estudiantes inmigrantes que se incorporan a un nuevo sistema educativo con una lengua de instrucción diferente a la suya, promover las interacciones más eficaces resulta fundamental, y en ello puede influir directamente la forma de agrupación del alumnado.

2.3. La influencia del modelo de agrupación en el alumnado inmigrante

El tipo de agrupamiento que se sigue con el alumnado es uno de los elementos clave que condicionan las oportunidades de aprendizaje y que tiene influencia directa en las interacciones a las que los estudiantes están expuestos. Concretamente, en la adquisición de la L2, influyen positivamente los modelos que potencian las oportunidades de interacción en todos los espacios y con todo tipo de personas (Lightbown y Spada 2006).

La distinción fundamental en torno a los tipos de agrupamiento se basa, por una parte, en si se agrupa de forma homogénea, en función de la similitud de las capacidades de los alumnos y alumnas -lo que se conoce, en su situación extrema como *tracking* o *streaming* y que demuestra resultados ampliamente segregadores- (Ansalone 2010; Cavanagh 2008; Mickelson *et al.* 2008); por otra, si se agrupa al alumnado mediante prácticas inclusivas basadas en grupos heterogéneos en cuanto a niveles de aprendizaje, culturas o género entre otros (Hallinan 1994 y 1996).

Existe también un modelo mixto -*mixture*-, tradicionalmente uno de los más utilizados, que hace referencia a clases heterogéneas, donde todo el alumnado permanece en la misma aula y en la mayoría de casos con una sola persona adulta (el profesor o profesora). Este modelo, a pesar de partir de una misma igualdad de oportunidades, ya que todo el alumnado comparte unos mismos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, no consigue una igualdad de resultados porque no tiene en cuenta las características individuales del alumnado para conseguir dichos resultados (INCLUD-ED 2009).

Frente a los modelos de agrupamiento homogéneo y sus desventajas para el alumnado inmigrante (Chang *et al.* 2009), un amplio cuerpo de

la literatura ha defendido las ventajas que los modelos de agrupamiento heterogéneo tienen para el aprendizaje (Johnson *et al.* 1994; Slavin 1991). Entre estas ventajas destacan aspectos relativos a las relaciones sociales, como en el clima de convivencia (Fitch 2003; Valero *et al.* 2018, Villardón-Gallego *et al.* 2018), o la interdependencia positiva dentro de los grupos de alumnos (Stevens y Slavin 1995). Este artículo trata de ejemplificarlas de manera específica en la adquisición de la L2.

Estos resultados positivos, en términos de clima de convivencia e interdependencia positiva, son fundamentales en el caso de estudiantes inmigrantes. Esto se debe a que el aprendizaje de la segunda lengua está también muy condicionado por el autoconcepto del estudiante, la ansiedad, la autoestima, la capacidad de arriesgarse o la locuacidad (Lightbown y Spada 2006), y en ellas puede influir el grupo de iguales, especialmente en el marco del aula escolar. En este sentido, un grupo con un clima de convivencia positivo apoya que los estudiantes tomen riesgos, sin el miedo al fracaso o a la burla de los compañeros, lo que en el caso del alumnado inmigrante puede suponer que se reduzca su estrés, preocupación o nerviosismo, y puedan hablar más y practicar la nueva lengua (Lightbown y Spada 2006). De hecho, Soderman y Oshio (2008) consideran que la actitud de los estudiantes juega un papel fundamental en la adquisición de la L2, así como que dicha actitud está influida por el grupo de iguales, por lo que promover agrupamientos que favorezcan una disposición positiva resulta fundamental.

Pese a estas evidencias, para los estudiantes inmigrantes con escolaridad formal limitada o interrumpida (SLIFE), se suelen utilizar agrupamientos homogéneos y programas adaptados que pueden influir negativamente al limitar sus interacciones y por tanto su aprendizaje, a pesar de que existen evidencias de otras actuaciones con un mayor éxito tanto académico como social (Valero *et al.* 2018).

3. Contextualización: Situación actual de los SLIFE en el distrito educativo del estudio

El escenario para este estudio fue un distrito educativo urbano en el área noreste de los Estados Unidos que ofrece programas académicos específicos para estudiantes recién llegados a EEUU, y en los que se había detectado una escolaridad interrumpida en sus países de origen.

De acuerdo con los datos facilitados por la oficina para el alumnado inmigrante del Departamento de Educación, los estudiantes con desconocimiento de la lengua de instrucción representan, aproximadamente, el 32% de la población estudiantil del distrito de la muestra (unos 17.000

de 56.000). Entre ellos, en el curso 2014-15, periodo del trabajo de campo, 270 fueron identificados como SLIFE, lo que supone el 1.6% de la población de estudiantes con lengua de origen diferente al inglés y solo el 0.48% del total de la población estudiantil del distrito.

Más específicamente, si examinamos la distribución de la población de SLIFE por nivel escolar, podemos ver que la mayoría de los estudiantes identificados como SLIFE, 129, son asignados a Segundo Ciclo de Secundaria y 1º-2º de Bachiller, y 110 a Primaria y Primer Ciclo de Secundaria.

La mayoría de los estudiantes identificados como SLIFE son hispanohablantes (79), seguidos por dos comunidades principales: hablantes de criollo haitiano (26) y hablantes de caboverdiano (20).

Un total de 16 escuelas en el distrito albergan programas SLIFE. Estos programas pueden ser en español, caboverdiano, haitiano o multilingüe. De estas, solo 5 escuelas ofrecen programas para estudiantes de secundaria: una escuela para SLIFE en español, una para SLIFE de Cabo Verde, dos más para SLIFE de Haití y una última escuela que tiene 4 programas: uno para cada una de las principales comunidades (español, caboverdiano y haitiano) y otro programa multilingüe. Entre ellos, tres escuelas presentan la mayor concentración de estudiantes de SLIFE (48.3%). Es precisamente en estos tres centros de mayor concentración, donde los alumnos SLIFE están ubicados en aulas separadas de las de sus iguales, tanto de otros inmigrantes no-SLIFE como de sus iguales no inmigrantes, sin tener en cuenta el nivel educativo de los estudiantes, pero con profesorado especializado y bilingüe. Aun teniendo esto en común, cada uno de los programas de las diferentes escuelas es independiente, y no existe en el distrito un criterio unificado de lo que se debe hacer con este tipo de estudiantes. Además, a la hora de distribuir a los estudiantes en los centros educativos, no se sigue un criterio de proximidad, lo que conlleva dificultades añadidas para los agrupamientos fuera del aula.

4. Metodología

El trabajo presentado se basa en el trabajo de campo del proyecto *Understanding SLIFE's context, co-constructing new opportunities* desarrollado durante dos cursos escolares (2013-2015), en un distrito urbano del área del noreste de Estados Unidos. El objetivo de dicho proyecto fue conocer el contexto de los estudiantes con escolaridad formal interrumpida, las actuaciones educativas que se llevaban a cabo con este alumnado, así como el efecto que estas tienen en sus aprendizajes. Para ello, se recopilaron principalmente sus voces y las de sus familias.

Dado que el estudio se enfoca en la dimensión subjetiva (opiniones, experiencias, sentimientos...) se ha optado por una aproximación cualitativa al ser esta más adecuada para este tipo de estudios (Sordo 2019: 12; Martín y Blanco 2018).

En este sentido, el proyecto se desarrolló bajo el paradigma comunicativo y se ha tomado como forma de análisis la metodología comunicativa que este paradigma lleva aparejada. Esta incorpora las voces de los propios usuarios y analiza los resultados en función de los elementos transformadores, aquellos que promueven la superación de las desigualdades, y los elementos excluyentes, los que la dificultan (Gómez 2019). Además, esta metodología ha sido considerada la más adecuada para trabajar con colectivos culturales vulnerables (Gómez *et al.* 2019).

A la luz de la literatura científica, las relaciones que establecen los estudiantes y las personas con las que interaccionan a lo largo del día influyen en sus oportunidades de socialización y de aprendizaje de la segunda lengua (L2), por tanto, partimos de la hipótesis de que este modelo de agrupación homogénea implica que sus interacciones se limitan a jóvenes con sus mismas características, lo que limita sus posibilidades de interaccionar en la L2 y, por lo tanto, de mejorar su dominio de la L2. El guion seguido durante el transcurso del relato comunicativo se centró en los siguientes temas: experiencia dentro del programa SLIFE; interacciones con sus profesores; interacciones con sus compañeros; percepción de aprendizaje e integración social; participación en actividades extraescolares; interacciones fuera del aula.

4.1. Procedimiento y método

Previamente la investigación superó la validación de dos comités de ética independientes que revisaron los materiales y procedimientos, tal y como establece la normativa de investigación en Estados Unidos.

La selección de la muestra se llevó a cabo a partir de los datos facilitados por el Distrito Educativo y que aparecen reflejados anteriormente. El proyecto se presentó en los centros educativos, al igual que a los estudiantes, que decidieron o no participar, siendo por tanto un muestreo por conveniencia. El trabajo de campo al que hacemos referencia en este artículo consistió en 36 relatos comunicativos de vida cotidiana producidos por los estudiantes y que se llevaron a cabo en el propio centro escolar de los estudiantes, en la lengua de los entrevistados (español) y durante aproximadamente 45 minutos con cada uno de ellos. La participación fue voluntaria y previa autorización de los padres en el caso de que fueran menores de edad. Se recogió el consentimiento informado de todos ellos, siendo este facilitado en español y autorizado por el

distrito educativo tras una revisión interna de los procedimientos y métodos.

Concretamente, con los estudiantes se llevaron a cabo relatos comunicativos de la vida cotidiana, que consisten en

“un diálogo reflexivo entre quien investiga y quien es investigado acerca de su vida cotidiana. Las interpretaciones sirven tanto para proyectar expectativas futuras como para captar aspectos del presente o del pasado inmediato reflejando –a partir de la construcción del mundo de la vida– cómo vive, piensa y actúa la persona en su cotidianidad. Así, el relato pretende recoger los pensamientos, las reflexiones, las formas de actuar y las interacciones con las que la persona elabora sus construcciones sociales y las aplica para resolver situaciones concretas de su vida cotidiana. Constituye un proceso cooperativo de entendimiento y reflexión que se orienta hacia la transformación” (Flecha *et al.* 2004: 28).

Una vez realizadas las reuniones con los estudiantes, se llevó a cabo la *transcripción literal* y, se codificaron las respuestas en dos procesos diferenciados. En un primer momento se organizó la información cuantitativa en formato de historia social, tras lo cual, y siguiendo con la metodología comunicativa anteriormente descrita, desarrolló el análisis del discurso en función de los factores inclusores y los exclusores.

4.2. Participantes

La muestra total del proyecto estaba compuesta por 69 estudiantes de las 3 comunidades principales del distrito (latinos, haitianos y caboverdianos), aunque en este artículo, se tiene en cuenta para el análisis únicamente a los latinos (N=36), por ser los más representativos a la hora de establecer conclusiones extrapolables al caso español. Como ya se ha señalado, la heterogeneidad del alumnado es un factor a tener en cuenta a la hora de diseñar programas exitosos (Valero y Platja 2017) y los estudiantes de Haití y Cabo Verde no son una de las comunidades más representadas en España.

La muestra, por tanto, es de 36 estudiantes hispanohablantes que participan en un programa para SLIFE dentro de un *High School* (Segundo Ciclo de Secundaria y Bachiller), lo que representa un 27,48% del total de estudiantes SLIFE y un 45% de los estudiantes SLIFE Latinos del distrito¹. Decidimos enfocarnos principalmente en estos estudiantes, dado que en las escuelas secundarias se concentra la mayor proporción de estudiantes identificados como SLIFE, y también porque son los que están en mayor riesgo, dado su tiempo limitado para graduarse de la escuela. Los estudiantes tenían entre 15 y 20 años, siendo un total de 28 chicos y 8 chicas. La mayoría de estos estu-

diantes eran de El Salvador (64%), seguidos por Honduras (14%), Guatemala (8%) y la República Dominicana (8%). Como se ha señalado en la revisión de la literatura, todos se caracterizan por su escolaridad interrumpida, pero dentro de este grupo había casos. De los 36 estudiantes entrevistados, dos eran analfabetos; solo 3 entre ellos señalaron que había recibido Educación Infantil; casi todos los estudiantes (94 %) habían estado matriculados en Educación Primaria. Sin embargo, la mitad de los estudiantes entrevistados no habían comenzado la Educación Secundaria en su país de origen. Esta es una información importante a tener en cuenta ya que esta tendencia sugiere que cuanto mayores emigren estos estudiantes, más probabilidades hay de que hayan perdido más años de escolaridad. En la muestra todos los estudiantes estaban entre uno y seis cursos por debajo de sus iguales, pero destaca especialmente que el 61% de ellos tenía un nivel educativo de entre 3 y 4 años por debajo de el de sus iguales, tal y como se puede ver en el gráfico 1:

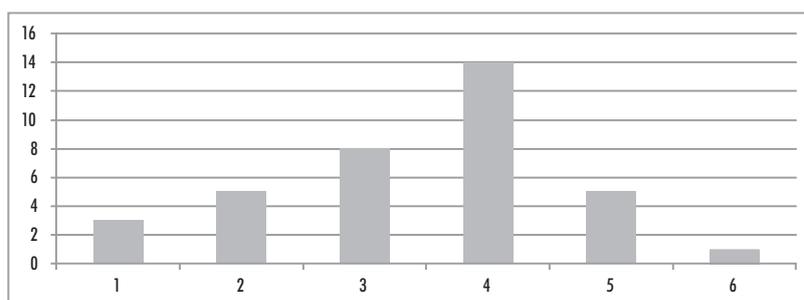


Gráfico 1. *Estudiantes latinos clasificados como SLIFE por número de cursos por debajo de sus compañeros. Fuente: elaboración propia*

En el momento de la realización de las entrevistas, los entrevistados cursaban un programa diseñado para elevar los niveles de inglés y su nivel de alfabetización hasta un límite aceptable que les permitiera incorporarse a las clases regulares. El curso puede durar dos años. Durante el programa, los estudiantes participan en cursos en su idioma de origen, si hay suficientes estudiantes con el mismo idioma, y en inglés; o solo en inglés si provienen de diferentes países e idiomas y el distrito educativo no dispone de medios para facilitar la enseñanza en su L1. En cualquier caso, todos los estudiantes están en la misma clase, sin importar su nivel de alfabetización, y hay dos profesores que enseñan a todos los estudiantes en el programa y reciben un máximo de 2 clases en inglés al día.

Género	28 chicos y 8 chicas
Origen	El Salvador (64%), Honduras (14%), Guatemala (8%) y la República Dominicana (8%).
Nivel académico previo	2 analfabetos 3 recibieron Educación Infantil 34 recibieron Educación Primaria 18 comenzaron la Educación Secundaria
Situación actual	Entre 1 y 2 años en el programa SLIFE Máximo 2 clases en inglés al día

Tabla 1. *Características de la muestra. Fuente: elaboración propia*

Como se observa en la tabla 1, el nivel académico previo es especialmente diverso, destacando que solo la mitad de la muestra llegó a cursar la educación secundaria en su país de origen.

5. Resultados

Los resultados se presentan divididos en función de los espacios de interacción en los que participan durante su día, es decir, las interacciones dentro y fuera del aula.

5.1. Interacciones dentro del aula

El aprendizaje del alumnado inmigrante es mayor cuando se basa en las relaciones e interacciones con personas de otros colectivos, en lo que influye el modelo de agrupamiento del alumnado, ya que este aumenta o reduce las posibilidades de comunicarse con los demás. En el caso de los estudiantes SLIFE, es en el centro escolar donde interaccionan con personas de su edad, por lo que resulta fundamental que se aumenten las interacciones, lo que los propios alumnos consideran especialmente importante para aprender la L2. En esta misma línea, la mayor parte de los estudiantes reclaman aprender más inglés ya que consideran que si el grupo está constituido solo por hispanohablantes, no se habla en inglés, mientras que si hubiera más personas que hablaran en inglés con ellos, aprenderían más:

Entrevistador: ¿Y aquí quién participa en las clases? Por ejemplo ¿quién las da o quién ayuda?

HPS011: Aquí como que estamos en un grupo en especial porque nosotros somos los menos avanzados de la escuela. Porque no sabemos inglés y todo eso. Estamos con 2 maestras y lo normal son 5 o 6. Y nosotros estamos en un grupo. Con las mismas personas. No nos apartamos. Siempre juntos [comparación con el sistema americano en el que el grupo varía en cada asignatura].

Entrevistador: ¿Y cómo te sientes en ese tipo de programa?

HPS011: Pues me siento más o menos... pero no muy bien porque digo yo, me gustaría estar de clase en clase para conocer más personas. Porque estando allí no más conocemos a la misma gente y mismas maestras. [...] Me gustaría estar más como los otros estudiantes

Entrevistador: Ok y ¿por qué te gustaría más? Me has dicho que para conocer más gente. Pero ¿qué más?

HPS011: Creo que aprendería más.

(Estudiante, varón, El Salvador)

Varios de los estudiantes entrevistados hacían referencia a esta necesidad de que hubiera personas que hablaran inglés y español y a estar todos juntos, pues si se junta en el aula a los que solo hablan español, siempre interaccionan en esta lengua. En concreto, los estudiantes latinos establecen una comparación con el resto de estudiantes, ya que el sistema americano el grupo de clase se modifica en cada asignatura y, sin embargo, en su grupo se mantienen siempre los mismos estudiantes y profesores.

Así, como se ha descrito en la sección 3 dedicada al contexto, el alumnado SLIFE de nuestra muestra participaba en un programa que combinaba la utilización de la L1 y la L2 con dos profesores, por lo que las interacciones con dichos profesores resultaban fundamentales en el aprendizaje. Una de las ventajas es que los profesores eran bilingües, pudiendo explicar el contenido en ambos idiomas, a la vez que proporcionaban un modelo de la L2 que ayudaba al alumnado SLIFE a su adquisición. La mayor dificultad es que en la misma aula se encontraban alumnos que no sabían leer y escribir en su lengua materna junto con alumnos cuya dificultad radicaba en el idioma. Esto supone que la profesora explicaba los temas en español para garantizar el aumento de los aprendizajes instrumentales pero, al mismo tiempo, los alumnos más avanzados veían mermada su capacidad de adquirir la L2, lo que se extrae de los fragmentos de los propios estudiantes:

HPS007: No, de hecho, muchas veces yo le digo que, como no le entiendo, entonces le digo que no le entiendo que me lo repita en español a ver.

Entrevistador: OK, ¿y funciona?

HPS007: Sí, así sí.

(Estudiante, varón, El Salvador, nunca estudió)

Esta situación, puede ayudar a algunos de los alumnos, especialmente a aquellos que desconocen más el inglés, pero también supone algunos riesgos, ya que la gestión del uso equilibrado de la L1 y L2 es complicada y en algunos casos limita sus interacciones en la L2:

Entrevistador: ¿Cuáles son tus clases en inglés? ¿Ciencias? ¿Matemáticas? ¿O son puro inglés?

HPS004: Solamente dos, solamente enseñan dos materias en inglés, pero hablan siempre en español.

Entrevistador: ¿Y eso está bien para ti?

HPS004: Me gustaría que cambiara, porque yo siento que mientras más escuche cosas en inglés, más aprenderé.

(Estudiante, mujer, El Salvador)

El problema es que los alumnos que van más avanzados consideran que, al dedicar más tiempo al español, pierden oportunidades de mejorar la L2 mediante interacciones en inglés en clase. En este sentido, los alumnos reclaman una enseñanza que les permita interactuar con sus profesores en inglés, lo que les ayudaría a aprender más rápido.

Igualmente, a muchos de los estudiantes entrevistados les gustaría tener clases estrictamente en inglés porque aspirando como lo hacen a pasar a una clase regular, tienen miedo de que con su nivel de inglés bajo vayan a fracasar, especialmente de cara a pasar a un programa de nivel más alto, ya que no se sienten preparados:

Entrevistador: ¿Tiene alguna sugerencia o idea que pueda ayudar a otros estudiantes que no conocen el idioma?

HPS003: Sí, una clase estrictamente en inglés, para que te enseñe a hablar y comunicarte. Sí, porque dicen que los que pasan ahorita que va a la otra clase en el otro nivel solo le hablan en inglés. Por ejemplo ¿yo que voy a hacer allí si no les puedo entender? Puede que pase, pero voy a ir a dar de boca porque no sé bien el nivel. Una cosa es que pueda saber matemáticas, pero cuando me la expliquen en inglés ya no voy a saber nada.

(Estudiante, varón, El Salvador)

Como se ha señalado, los estudiantes SLIFE están agrupados en una clase en la que solo participan otros SLIFE de la misma lengua, es decir, todas las interacciones de estudiantes dentro del aula son entre no nativos con el mismo nivel de L2. Como señala una estudiante de El Salvador, al principio la interacción entre no nativos puede ayudarles por estar con compañeros que hablan español, pero al mismo tiempo estar únicamente con ellos limita su aprendizaje:

Entrevistador: ¿Y qué sucede al entrar a un colegio que es también en español? ¿Qué sientes?

HPS006: Por una parte me siento bien al poder conversar con ellos, pero por la otra no me ayuda a la hora de aprender algo en inglés en este caso, porque todos hablamos español

(Estudiante, mujer, El Salvador)

En este sentido, otro alumno entrevistado señala que no pueden adquirir la L2 de una manera más fluida si solo se está en clase con otros estudiantes de la misma lengua, dado que este es un factor que limita su aprendizaje:

HPS001: [...] si todos hablamos en inglés aprendemos mucho más rápido, pero si todos hablamos español en lo mismo nos quedamos.
(Estudiante, varón, El Salvador, estudió hasta 5° EP)

Además, esta limitación de interacciones afecta también, por ejemplo, a cómo hacen sus tareas, puesto que al tener todos los estudiantes unos conocimientos de la L2 limitados y una alfabetización también limitada, no pueden beneficiarse de las interacciones con un grupo más heterogéneo y no pueden ayudarse entre ellos ya que tienen las mismas limitaciones:

Entrevistador: Entonces, cuando tienes problemas con las tareas ¿las haces solito? ¿no buscas a un amigo?

HPS008: No porque todos estamos iguales.
(Estudiante, varón, Guatemala)

Sin embargo, valoran positivamente la posibilidad de compartir el aula nativos y no nativos pues todos podrían aprender de los otros:

Entrevistador: Dices que quieres aprender inglés pero que aquí todas las clases las tomas en español. ¿Crees que te ayudaría o no tomar algunas clases con niños que hablan inglés?

HPS015: Nosotros podríamos intercambiar ayuda. Nosotros podríamos enseñarles español y ellos inglés
(Estudiante, varón, Honduras)

Como los fragmentos analizados sugieren, además de las interacciones dentro de la clase, hay que promover las interacciones en otros espacios de socialización para aumentar los aprendizajes (Elboj y Niemela 2010; Aubert *et al.* 2017). En este sentido son especialmente importantes las actividades extraescolares y complementarias que se organizan en los centros educativos o desde la comunidad, ya que promueven el aprendizaje y el uso de la L2 en un espacio más informal que el aula, aspecto que se aborda a continuación.

5.2. Interacciones fuera del aula

Aunque la escuela no puede controlar las relaciones que se dan en los espacios de formación informal, sí puede influir positivamente en la educación no formal, fomentando interacciones positivas en las actividades que se desarrollan en el centro educativo. A través de los relatos comunicativos de la vida cotidiana se ha podido establecer que en nuestra muestra los estudiantes SLIFE tienen, como media, una participación del 40 % en las actividades extraescolares relacionadas con el apoyo al estudio, teniendo en cuenta las actividades en la misma escuela y actividades en otros programas (Iglesias, ONG ...). En este sentido, y aun-

que nuestro estudio se centre en los estudiantes hispano hablantes, merece la pena señalar que existe una diferencia importante en función de la comunidad de la que proceden y así, mientras los estudiantes latinos tienen una tasa de matriculación del 25 % en este tipo de actividades, la de los caboverdianos es del 47 %, significativamente mayor, lo mismo que sucede con los SLIFE haitianos, cuya tasa asciende al 68,75 % (Valero *et al.* 2015).

Teniendo en cuenta las actividades que no sean de apoyo escolar, la tasa de inscripción disminuye hasta el 23,2% en los alumnos latinos, incluso si tenemos en cuenta actividades como “ir al gimnasio”, que no implican relaciones con los compañeros. La mayor parte de las actividades son los deportes (baloncesto, fútbol, béisbol ...), en el programa o fuera del mismo, después de la actividad escolar de sus colegios. En cuanto a las actividades de apoyo escolar, hay una diferencia significativa entre las comunidades. Mientras que para la tasa de matriculación de alumnado latinoamericano es solo el 16,7 %, para los de Cabo Verde y Haití aumenta hasta el 29,4 % y 37,5 % respectivamente (Valero *et al.* 2015).

Sin embargo, los escasos estudiantes que participan en actividades extraescolares con alumnos que no son de su clase, hacen referencia a que aprenden mucho más con ellos que dentro del colegio, entre otras razones porque dentro del colegio no tienen oportunidad de interactuar con nativos. Concretamente, al hablar con un estudiante que participaba en una actividad deportiva señalaba que había aprendido más fuera del aula que dentro, porque en el equipo estaba con compañeros nativos:

Entrevistador: Y en el béisbol, ¿vas con chicos de tu clase o con gente de tu instituto?

HPS023: De todo el instituto, de toda la clase

Entrevistador: ¿Y hablas inglés con ellos?

HPS023: Sí, yo hablo con ellos, tengo muchos amigos, son gringos, sí

Entrevistador: ¿Y crees que el tener amigos que son de acá te ayuda más?

HPS023: Estar con ellos es bueno porque uno va aprendiendo más cosas, he aprendido más con ellos que aquí en la escuela.

(Estudiante, varón, República Dominicana)

La mayoría de estudiantes inmigrantes recién llegados, como son los SLIFE, no tienen la posibilidad de interactuar con nativos por sí mismos, por lo que resulta importante que desde los centros educativos se promueva y facilite esta interacción que resulta muy enriquecedora. En el caso de no lograrse espacios en los que los SLIFE interactúen con nativos, se corre el riesgo de que permanezcan únicamente con su grupo de referencia, es decir, otros alumnos y alumnas inmigrantes. Ello limitaría las posibilidades de poner en práctica aprendizajes de la L2 y de socializar con más personas:

Entrevistador: ¿Y qué otras actividades haces en las tardes? ¿La únicas es la que haces aquí en inglés, del resto... no tienes otra? ¿Y cuando estás con tus amigos, hablan en inglés o en español?

HPS001: No, no tengo. Hablamos en español.
(Estudiante, varón, El Salvador)

Aunque el programa SLIFE incluye 2 horas al día de clases de inglés, al no conocer personas que hablen inglés en la escuela, tampoco tienen oportunidad de practicarlo fuera. Son muchos los estudiantes que hacen referencia a que todos sus amigos hablan español:

Entrevistador: ¿Qué idioma hablan mientras juegan?

HPS007: Español, es que todos casi somos hispanos...

Entrevistador: ¿Pero nunca hablan en inglés?

HPS007: No, porque la mayoría acaban de llegar de El Salvador pa'cá, y de Honduras.

(Estudiante, varón, El Salvador)

Entre las propuestas para mejorar siempre figura interaccionar con nativos de su edad, tanto dentro como fuera del centro educativo:

Entrevistador: ¿Cómo creéis que lo podemos hacer mejor para que podáis conocer a más gringos en el colegio? ¿Con actividades por las tardes de deporte o cómo lo podemos hacer?

HPS023: Programas que revuelvan a los americanos con nosotros. Los americanos que nos hablen en inglés; pero como es para aprender inglés a veces ellos no van [referido a actividades académicas], pero si tú haces actividades como un deporte, ellos lo hacen y tú lo haces y vas hablando con ellos y siempre te van hablando en inglés

(Estudiante, varón, El Salvador)

La incorporación de las voces de los propios estudiantes permite tener en cuenta la importancia del factor socializador de la lengua ya que es un factor que no se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar el programa. Siendo la adolescencia una etapa de la vida en la que las relaciones con los pares son especialmente importantes, el fomento de la socialización con nativos resulta una demanda reiterativa de los SLIFE.

6. Discusión

La separación de los estudiantes SLIFE del resto de los estudiantes, especialmente de los nativos, parece limitar sus interacciones no solo dentro, sino también fuera del aula, lo que implica menores oportunidades de poner en práctica los conocimientos adquiridos de la nueva lengua y de recibir menos modelos que les faciliten el aprendizaje.

Pero, a pesar de que diversas investigaciones defienden que los programas que combinan ambas lenguas son más beneficiosos (por ejem-

plo: García *et al.* 2008; Rolstad *et al.* 2005), en la práctica, existen algunas dificultades para llevarlos a cabo. Así, puede suceder cuando se utilizan agrupamientos que mantienen al alumnado inmigrante en aulas separadas y con profesores bilingües; en este caso, la combinación de ambas lenguas solo la hacen los profesores y no la interacción entre iguales. Consecuencia de esto, según se podría deducir de nuestra investigación, es que las dificultades y las diferencias de nivel de estos alumnos hace que se den situaciones complicadas en las prácticas lingüísticas de los profesores ya que, aunque la idea es que se combinan la L1 y la L2 en función de la asignatura, se corre el riesgo de que los profesores dediquen el espacio que debería ser dedicado a las interacciones en la L2, a explicar en L1 por entender que facilita más la comunicación con los alumnos y su comprensión del contenido.

Al mismo tiempo, mientras las interacciones con los profesores en la L2 pueden verse limitadas por la situación de los estudiantes, también se ven influidas por los agrupamientos homogéneos que sufre el alumnado inmigrante. Dichos agrupamientos limitan las interacciones al binomio no nativo-nativo, aun cuando los no nativos consideran que las interacciones con nativos incrementarían el uso y conocimiento de la L2, lo que responde a lo que ha señalado gran parte de la literatura al indicar los beneficios de la interacción con nativos (Mackey *et al.* 2000; Mackey y Goo 2007; Plonsky y Gass 2011). Como señala Tomasello (2003) el lenguaje se puede aprender mediante la construcción de estructuras a través del uso de la lengua y, por tanto, el limitar las posibilidades de usar el idioma, limita sus oportunidades de aprendizaje.

Esta es la principal diferencia entre interaccionar con estudiantes únicamente no nativos o interaccionar con estudiantes nativos ya que, si bien ambas interacciones son positivas, las interacciones con nativos mejoran el modelo percibido, evitando que puedan cometerse errores gramaticales en el discurso, lo que garantiza un mejor y mayor aprendizaje de la L2 (Seedhouse 2004). A través de interacciones con más actores que hablen la lengua de instrucción, el estudiante inmigrante tiene más modelos y, por lo tanto, más posibilidades de llegar a ser bilingüe, lo que a su vez supone un mayor éxito educativo, ya que el dominio de la lengua de instrucción está asociado a las aspiraciones del estudiante, a la percepción de sus posibilidades de mejorar y a su comportamiento (Portes y Rumbaut 2001).

Por otra parte, DeCapua y Marshall (2010) señalan la importancia de tener en cuenta los procesos de aprendizaje de estos estudiantes dado que, por cuestiones culturales, pueden no ser los mismos que los de la educación que van a recibir en las escuelas americanas, lo que requiere un proceso de ajuste. Entre estos elementos destacan cómo el aprendizaje se logra de manera compartida (responsabilidad de grupo) y cómo

el aprendizaje es un proceso oral (DeCapua y Marshall 2010: 166). Esto es más sencillo de lograr si hay interacciones con alumnado nativo y no únicamente con otros SLIFE. En este mismo sentido, los estudiantes entrevistados consideran que el hecho de tener clases compartidas con los estudiantes de habla inglesa tendría, no solo el valor de aprender el propio inglés, como ya han señalado las investigaciones (Boyson y Short 2003; Freeman, Freeman y Mercuri 2002 Klein y Martohardjono 2008), sino que promovería la ayuda mutua en el aprendizaje de la L2. Esta situación sería beneficiosa tanto para el alumnado inmigrante como para el nativo, que podría aprender también una lengua extranjera.

De todos modos, las interacciones que se dan dentro del aula, no son las únicas importantes. Es preciso promover la interacción en otros espacios de socialización para aumentar los aprendizajes (Elboj y Niemela 2010). En este sentido, los resultados obtenidos apuntan al condicionamiento existente en los agrupamientos homogéneos y las interacciones fuera del aula. Esto se debe a que el alumnado inmigrante no tiene oportunidad de conocer gente fuera de su entorno conocido, es decir, la escuela. Por tanto, no pueden beneficiarse de las ventajas de los modelos de agrupamiento heterogéneo en las relaciones sociales y en la convivencia (Johnson *et al.* 1994; Slavin 1991; Fitch 2003).

7. Conclusiones

En el presente estudio, se puede observar cómo la opinión de los sujetos de aprendizaje coincide con la de los estudiosos del tema en cuanto a la influencia negativa del modelo de agrupación en función de la lengua materna en las aulas, en lo que se refiere a las posibilidades de interacción del alumnado inmigrante, y va un paso más allá al ahondar en el consiguiente impacto negativo en la socialización y en el aprendizaje de la L2. En este sentido, pese a ser pequeña la muestra del alumnado SLIFE, puede servir como punto de partida para futuras investigaciones y para incluir las necesidades de socialización de estos estudiantes dentro de los programas educativos, ya que estas influyen enormemente en el aprendizaje.

Al situar a los alumnos inmigrantes en aulas específicas que fomentan el aislamiento social de estos individuos, se apoya la segregación de estos estudiantes dentro de la propia escuela, lo que limita su interacción con otros estudiantes, sus posibilidades de una rápida y correcta adquisición de la lengua de instrucción, y desmotiva que estudien.

De hecho, parte de los estudiantes hispanohablantes argumenta que no comparten aprendizajes y espacios con otros estudiantes y reclaman esta posibilidad expresando que consideran que aprenderían inglés más

rápido si estuvieran con otros estudiantes nativos o, al menos, con otros que tuvieran un conocimiento de inglés más avanzado, al menos en algunas clases. Esta ha sido una de las quejas más señaladas de los estudiantes.

También se señala en los relatos comunicativos que otra posibilidad de interacción se da en las actividades extraescolares, pudiendo ser estas de dos tipos: de apoyo educativo o de ocio.

La diferencia fundamental entre los dos tipos de actividades es el uso de la lengua que se hace durante ellas. Las primeras, es decir, las de apoyo educativo, son clases para los estudiantes de la misma comunidad donde se les enseña sobre todo en sus lenguas de origen para que puedan actualizar sus conocimientos hasta el nivel de los nativos de la misma edad, pero sin tener en cuenta el aprendizaje de la lengua de instrucción. De este modo, desde el punto de vista de la socialización y la inclusión social, estas actividades no son lo más enriquecedor para los estudiantes SLIFE, ya que no promueven el uso inglés, ni la mezcla con los compañeros de otra cultura.

Sin embargo, las actividades “de ocio” se imparten solo en inglés en la mayor parte de los casos y con los compañeros que no son de sus comunidades de referencia, lo que implica una mejor inclusión social, así como más oportunidades para practicar inglés.

Llegados a este punto, se puede observar que al sumar las voces de los estudiantes que viven diariamente la experiencia de la escuela al debate científico, se pueden obtener importantes conclusiones. Así, aunque las evidencias científicas propongan la combinación de la L1 y la L2 en los programas educativos, la práctica diaria con estudiantes SLIFE hace esto más complejo. En consecuencia, se limitan las interacciones en L2 de estos estudiantes con estudiantes nativos, o con otros que posean un mayor dominio de la L2, así como con profesores. Así mismo, esta situación dentro del colegio influye en la socialización que se lleva a cabo fuera de la escuela, lo que supone una doble limitación de sus interacciones en la L2 y una doble segregación, tanto escolar como social.

Teniendo en cuenta lo anterior se podría deducir que todos los estudiantes que aprenden una L2, incluidos los SLIFE, podrían aprender y tener éxito cuando se les da el apoyo y las oportunidades apropiadas. En este caso, este apoyo debe pasar por un aumento de sus oportunidades de socialización, tanto dentro como fuera del aula, lo que aumentaría sus interacciones en la L2 permitiendo un aprendizaje más rápido y una mayor inclusión social y educativa.

Pese a las aportaciones del artículo, es preciso hacer referencia a las limitaciones que implica al tratarse de un estudio cualitativo y centrado en un único distrito educativo, lo que presenta una limitación a la hora de inferir los resultados, siendo por tanto preciso ahondar en el caso de España mediante más investigaciones.

Diana Valero
Facultad de Lenguas y Educación
Universidad Nebrija
Campus de Princesa
28015, Madrid
ORCID: 0000-0002-3252-076X

Carmen Elboj-Saso
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
Campus San Francisco
50012, Zaragoza
ORCID: 0000-0003-0937-4861

Recepción: 14/05/2019; Aceptación: 16/09/2020

Notas

¹ De acuerdo con los datos facilitados por la oficina para el alumnado inmigrante del Departamento de Educación del Distrito.

Referencias bibliográficas

- Aubert, Adriana, Molina, Silvia, Shubert, Tinka y Vidu, Ana. 2017. "Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. Learning". *Culture and Social Interaction*, 13. 90-103. doi: 10.1016/j.lcsi.2017.03.002
- Ansalone, George. 2010. "Tracking: Educational differentiation or defective strategy". *Educational Research Quarterly*, 34:2. 3-17.
- Boyson, Beverly Ann y Short, Deborah. 2003. *Secondary school newcomer programs in the United States* Santa Cruz (CA): Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California.
- Bruner, James. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cavanagh, Sean. 2008. "Keeping track: Structuring equality and inequality in an era of accountability". *Teachers College Record*, 110:3. 700-712
- Chang, Mido, Singh, Kusum y Filer, Kimberly. 2009. "Language factors associated with achievement grouping in math classrooms: A cross-sectional and longitudinal study". *School Effectiveness and School Improvement*, 20:1. 27-45.
- DeCapua, Andrea, y Marshall, Helaine W. 2010. "Students with Limited or Interrupted Formal Education in US Classrooms". *Urban Review*. 42:2. 159-73.
- DeCapua, Andrea, Smathers, Will y Tang, Lixing Frank. 2007. "Schooling, interrupted". *Educational Leadership*, 64:6. 40-46.
- Elboj, Carmen y Niemelä, Reko. 2010. "Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups". *Revista de Psicodidáctica*, 15:2. 177-189.
- Fitch, Frank. 2003. "Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students' changing sense of self". *The Urban Review*, 35:3. 233-252.
- Flecha, Ramón, Vargas, Julio y Dávila, Andrés. 2004. "Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló". *Lan Harremanak. Revista De Relaciones Laborales*. 11. 21-33.
- Freeman, Yvonne S., David E. Freeman, y Mercuri, Sandra. 2002. "Keys to success for bilingual students with limited formal schooling". *Bilingual Research Journal*, 25(1): 203-213. doi:10.1080/15235882.2001.10162790
- García, Ofelia, Kleifgen, Jo Anne y Falchi, Lorraine. 2008. From English Language Learners to Emergent Bilinguals. Equity Matters. *Campaign for Educational Equity, Teachers College*. Columbia University.
- Gómez, Aitor. 2019. "Science With and for Society Through Qualitative Inquiry". *Qualitative Inquiry*. doi: 10.1177/1077800419863006

- Gómez, Aitor, María Padrós, Oriol Ríos, Liviu Mara y Tepora Pukepuke. 2019. "Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case". *Frontiers in Education*, 4:9. doi: 10.3389/educ.2019.00009
- Hallinan, Maureen T. 1994. "School Differences in Tracking Effects on Achievement". *Social Forces*. 72. 799–820.
- Hallinan, Maureen T. 1996. "Track Mobility in Secondary School". *Social Forces* 74. 983–1002.
- INCLUD-ED. 2009. Actions for success in schools in Europe. European Commission, Directorate-General for Research. 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. Obtenido de: https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/article/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf
- Johnson, David W., y Johnson, Roger T., Holubec, Edythe. 1994. *The nuts and bolts of cooperative learning?*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Kagan, Spencer. 1986. *Cooperative learning and sociocultural factors in schooling*. En *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*, ed. por California Department of Education, 231-298. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Klein, Elaine y Martohardjono, Gita. 2006. *Understanding the student with interrupted formal education (SIFE): A study of SIFE skills, needs and achievement*. New York: New York City Department of Education.
- Lave, Jean, y Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Li, Wei y Zhu, Hua. 2013. "Translanguaging Identities and Ideologies: Creating Transnational Space Through Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK". *Applied Linguistics*, 34:5. 516-535.
- Lightbown, Patsy y Spada, Nina. 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, Michael. 1985. "Input and second language acquisition theory". En Gass, Susan M., and Carolyn G. Madden. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Long, Michael. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition". En *Handbook of second language acquisition*, ed. por Ritchie, William, y Tej Bhatia, 413–468. San Diego, CA: Academic Press.
- Mackey, Alison, y Goo, Jaemyung. 2007. "Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis". En *Conversational interaction in second language acquisition*, Alison Mackey (Ed.), 407–452. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, Alison, Gass, Susan y McDonough, Kim. 2000. "How do learners perceive interactional feedback?" *Studies in Second Language Acquisition*. 22. 471–497.
- Martín Alonso, D. y Blanco García, Nieves. 2018. "Indagación narrativa sobre los factores que favorecen el éxito escolar en estudiantes en situación de riesgo". *Qualitative Research in Education*, 7:3. 335-358. doi:10.17583/qre.2018.3640
- Mendelsohn, Alan L., Huberman, Harris S., Berkule, Samantha B., Brockmeyer, Carolin A., Morrow, Lesley M. y Dreyer, Bernard P. 2011. "Primary care strategies for promoting parent-child interactions and school readiness in at-risk families the belleveue project for early language, literacy, and education success". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165:1. 33-41.
- Menken, Kate. 2013. "Emergent bilingual students in secondary school: Along the academic language and literacy continuum". *Language Teaching*, 46. 438-476.
- Mickelson, Roslyn Arlin, y Everett, Bobbie J. 2008. "Neotracking in North Carolina: How high school courses of study reproduce race and class-based stratification". *Teachers College Record*, 110:3. 535-570.

- Olsen, Laurie y Jaramillo, Ann. 1999. *Turning the Tides of Exclusion: A Guide for Educators and Advocates for Immigrant Students*. Oakland: California Tomorrow
- Plonsky, Luke y Gass, Susan. 2011. "Quantitative research methods, study quality, and outcomes: The case of interaction research". *Language Learning*, 61:2. 325-366.
- Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén G. 2001. *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, Los Angeles, CA: University of California Press.
- Robson, Graham. G. 2015. "The Relationship between WTC and Oral Proficiency Measurements in the Study Abroad Context". *International Education Studies*, 8. 12-56.
- Rolstad, Kellie, Mahoney, Kate S. y Glass, Gene V. 2005. "Weighing the evidence: A meta-analysis of bilingual education in Arizona". *Bilingual Research Journal*, 29:1. 43-67.
- Ruiz de Velasco, Fix, Jorge y Michael. 2000. *Overlooked & Underserved*. Washington D.C.: The Urban Institute.
- Seedhouse, Paul. 2004. *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Short, Deborah. 2002. "Newcomer programs: An educational alternative for secondary immigrant students". *Education & Urban Society*. 34:2. 173.
- Slavin, Robert. 1991. "Synthesis of Research of Cooperative Learning". *Educational leadership*. 48:5. 71-82.
- Soderman, Anne y Oshio, Toko. 2008. "The social and cultural contexts of second language". *European Early Childhood Education Research Journal*. 16:3. 297-311. doi:10.1080/13502930802291959
- Sordo, Juan. 2019. "Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey". *Lengua y migración*. 11:1. 7-30.
- Stevens, Robert. y Slavin, Robert. 1995. "The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations". *American Educational Research Journal*. 32:2. 321-351.
- Swain, M. Merrill. 2005. "The output hypothesis: Theory and research". En *Handbook of research in second language teaching and learning*, Eli. Hinkel (Ed.), 471-483. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tharp, Ronald, Estrada, Peggy, Dalton, Stephanie Stoll y Yamauchi, Lois A. 2000. *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder. CO: Westview.
- Tsiplakides, Iakovos. 2018. "Shadow Education and Social Class Inequalities in Secondary Education in Greece: The Case of Teaching English as a Foreign Language". *International Journal of Sociology of Education*, 7:1. 71-93.
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valero, Diana, Ricciardi, Zoila y Ucelli, Paola. 2015. "Students With Interrupted Formal Schooling (SIFE): Socio-Emotional Project | Final Report" [No publicado].
- Valero, Diana y Platja, Teresa. 2017. "Inclusive Immigrant Student Education: Lessons from the United States, Canada and Australia". *REMIE-Multidisciplinary Journal Of Educational Research*. 7:3. 316-338.
- Valero, Diana, Redondo-Sama, Gisela y Elboj, Carmen. 2018. "Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students". *International Journal of Inclusive Education*. 22:7. 787-802.
- Valls, Rosa, y Kyriakides, Leonidas. 2013. "The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations". *Cambridge Journal of Education*. 43:1. 17-33.
- Villardón-Gallego, Lourdes, García-Carrión, Rocío, Yáñez-Marquina, Lara y Estévez, Ana. 2018. "Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior". *Sustainability*, 10:2138.
- Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky, Lev. 1996. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zehr, Mary Ann. 2009. "N.Y.C. test sizes up ELLs with little formal schooling". *Education Week*, 28:23. 13.