



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a

Distancia

España

Rodríguez Izquierdo, Rosa M^a

ÉXITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES. FACTORES DE RIESGO
Y DE PROTECCIÓN

Educación XX1, vol. 13, núm. 1, 2010, pp. 101-123

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

5

ÉXITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES. FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN

(ACADEMIC SUCCESS OF IMMIGRANT STUDENTS. RISK AND PROTECTIVE FACTORS)

Rosa M^a Rodríguez Izquierdo
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

RESUMEN

La literatura académica anglosajona es pródiga en la publicación de trabajos, tanto cualitativos como cuantitativos, sobre fracaso y éxito escolar de los distintos grupos étnicos. Este artículo revisa los resultados y conclusiones de la literatura científica referidas al éxito escolar de las minorías étnicas en EEUU con el fin de subrayar algunos de los factores de riesgo y de protección.

Los temas más relevantes hallados en la bibliografía se refieren a los siguientes aspectos: la influencia del género, el riesgo de la americanización, la relación familia-escuela, los discursos de comunicación utilizados en la escuela, la alteración de los roles parentales, la imagen social reflejada, la ventaja del optimismo del inmigrante, las creencias y expectativas positivas de los padres hacia la educación, el currículo multicultural, una pedagogía cultural relevante, el papel crucial de las expectativas del profesorado y la importancia de las asociaciones étnicas y de las redes sociales.

ABSTRACT

American academic literature is rich on qualitative and quantitative studies dealing with school success and failure of different ethnic groups. This article reviews the findings and conclusions of scientific literature which refer to

academic success of ethnic minorities in the U.S. in order to highlight some of the risk and protective factors.

The core themes found in the literature are the following: the influence of gender; the risk of Americanization; the family-school relationship; the communication discourse used at school; the disruption of parental roles; social mirroring, the advantage of immigrant's optimism; positive beliefs and expectations of parents towards education; the multicultural curriculum; culturally relevant pedagogy; the role of teacher expectations; and the importance of ethnic associations and social networks.

1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL TEMA DE ESTUDIO

Si bien en España la diversidad cultural en el ámbito educativo siempre ha estado presente, en la actualidad cobra nuevas dimensiones esencialmente como consecuencia de los cambios producidos por los movimientos migratorios. De esta manera, en los últimos años, el debate sobre el éxito y el fracaso escolar de los estudiantes de los distintos grupos étnicos se ha convertido en un tema estrella y uno de los mayores desafíos de los países altamente desarrollados de la OCDE (2006).

En este artículo, nos centraremos en un tipo concreto de infancia, la infancia de origen inmigrante o "hijos de inmigrantes". Unos han nacido en el país de origen y otros llegan con pocos años. En nuestro contexto abordar esta cuestión no es una tarea fácil pues contamos aún con pocas investigaciones sistemáticas en torno al rendimiento escolar de estos niños.

Puesto que la situación es relativamente nueva y hemos llegado tarde en relación al resto de los países europeos entendemos que este tema exige una especial atención. Particularmente si, como ocurre en otros países, se estima que el carácter futuro de la cohesión social está íntimamente relacionado con la adaptación de los hijos e hijas de las personas inmigrantes de hoy. Por tanto, existen motivos para preocuparnos por esta temática si queremos ayudar a evitar lo que ha sucedido en otros contextos cercanos ¿Qué podemos aprender de la larga tradición de estudios en este sentido realizada en EEUU?

A pesar de la variabilidad de resultados de acuerdo con la nacionalidad o grupo étnico de origen, la investigación pone de manifiesto (Rumbaut 2005, 65; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2007; Kasinitz et al., 2008) que la segunda generación de estudiantes de origen inmigrante tiende a obtener mejores resultados que sus padres o que la generación 1.5. Autores como Kao y Tienda (1995; 2004 y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001) destacan que estos niños, en general, también suelen tener mejores resultados edu-

cativos que la población escolar autóctona. Los trabajos de Portes y Rumbaut (2001) incluso demuestran que obtienen resultados superiores al de niños nacidos de padres norteamericanos y que, además, el número de abandonos escolar es menor. Este dato no deja de sorprender, al menos, por dos razones. En primer lugar, si tenemos en cuenta que existe una preocupación, por parte de padres y profesores, de que la incorporación de niños procedentes de la inmigración tiende a bajar los resultados académicos. En segundo lugar, si consideramos la falta de oportunidades educativas en muchos países de origen de los inmigrantes o la cantidad de factores de carácter sociológico que interfieren en este proceso, entre otras: la situación legal de las familias, los ingresos, el tipo de vecindarios y de escuelas y la trayectoria de asentamiento de cada minoría.

2. METODOLOGÍA

Con este artículo pretendemos ofrecer una revisión de la literatura científica sobre los distintos factores de riesgo y de protección que intentan explicar el éxito y el fracaso de las minorías étnicas en las escuelas. Para ello, hemos realizado una exploración de fuentes documentales diversas: bases de datos especializadas y revistas de investigación educativa.

Partiendo de estos ejes, no queremos empezar sin precisar que no se trata de un análisis bibliométrico sobre la producción científica en este terreno que de manera explícita tienen que ver con el éxito o el fracaso académico de las minorías étnicas. El tratamiento que se ha dado a la información es sencillamente analítico buscando lo que se sabe de este tema en el contexto norteamericano.

Las preguntas que han guiado esta revisión han sido las siguientes: ¿Cuáles son los factores de riesgo y protección que emergen de la investigación sobre el éxito académico de las minorías étnicas? ¿Por qué algunos estudiantes tienen éxito mientras otros luchan académicamente y no logran conseguirlo? ¿Hasta qué punto ayuda o desfavorece el mantenimiento de la cultura de origen la consecución del éxito académico? ¿Cuáles son los factores que llevan los hijos de los inmigrantes a tener más éxito escolar que sus padres y cuáles son los factores que conducen a un mayor riesgo de fracaso académico?

3. FACTORES DE RIESGO

En la investigación psicosocial, se entiende por factores de riesgo el conjunto de condiciones particulares de los individuos o circunstancias del contexto económico, social o cultural que incrementan la posibilidad de fracaso

escolar. Los factores de riesgo son de muy diversa índole e interactúan entre sí. La investigación pone de relieve fundamentalmente los siguientes:

3.1. La influencia del género

El género parece tener una influencia importante en la experiencia educativa de la segunda generación. La segunda generación de chicas obtiene mejores resultados en las escuelas que los chicos. Esto, a menudo, representa una situación contradictoria respecto a la consideración que algunos grupos étnicos tienen del rol social de la mujer donde el sistema patriarcal concede mayor importancia a la educación de los chicos. Según Rumbaut (2005) el efecto cadena que la influencia de género parece jugar en la segunda generación de chicas es que ellas cuentan con más posibilidades de acceder a la educación secundaria y menos de abandonar la educación superior que lo son sus homólogos masculinos.

Desde lo que se denomina “identidad reactiva” (Ogbu, 1991), algunos chicos jóvenes de la segunda generación, se perciben esencialmente como miembros de un grupo étnico minoritario. La aceptación de tal identidad étnica les lleva con frecuencia a oponerse conscientemente a la escuela y a la cultura blanca dominante en la misma. En algunos grupos, estudiar mucho y comportarse bien en la escuela es visto como “actuar como los blancos” por lo que manifiestan su oposición a la educación formal y a la cultura dominante mayoritaria a través de la forma de vestir, el idioma y el comportamiento.

Sin embargo, para las chicas de la segunda generación, la situación es diferente. Feliciano y Rumbaut (2005) destacan que contar con ambas figuras paternas ayuda a las chicas más que a los chicos, a adoptar hábitos de estudio, quizás en parte por el mayor control familiar que se ejerce sobre ellas. Se considera femenino que se comporten bien y que estudien en la escuela. Por otro lado, algunas chicas también entienden sus logros académicos como una demostración en contra de las roles culturales de género definidos por sus padres. La investigación también ha demostrado que las chicas creen, más que los chicos, que una buena educación les ayudará a conseguir un mejor trabajo después de la escuela. Por el contrario, tener hijos a edades jóvenes es uno de los elementos que les impide continuar con su trayectoria escolar (Rumbaut, 2005).

3.2. El riesgo de la americanización

A menudo se tiende a pensar que a mayor asimilación a la cultura dominante, mayor éxito escolar. Aunque a primera vista puede parecer para-

dójico, Portes y Zhou (1993) han concluido que una rápida asimilación de la cultura americana tiene consecuencias desastrosas para los hijos de inmigrantes. Estos investigadores demuestran que existen algunos aspectos de la cultura norteamericana que tienen un efecto negativo en estos chicos. Comparando los distintos grupos étnicos, los alumnos con mayor éxito académico son los que se mantienen más cerca de la cultura y de la lengua de sus padres. Este tipo de estudiantes parece que pueden acomodarse relativamente bien a la cultura y a las demandas de la escuela y de la sociedad americana sin sacrificar su cultura de origen y sin experimentar enfrentamientos y conflictos de autoridad con sus padres.

Porters y Rumbaut (2001) sostienen que aquellos que mantienen lazos con las comunidades étnicas de sus padres (aculturación selectiva) obtienen mejores resultados que los que se asimilan más rápidamente las formas de la cultura de acogida (aculturación disonante). Así defienden que la aculturación selectiva es especialmente importante para los grupos culturales minoritarios: “La aculturación selectiva ofrece la más sólida base para preservar la autoridad parental, junto con el más fuerte baluarte contra los efectos externos de la discriminación. Así, las personas y las familias no se enfrentan a las luchas de la aculturación solas sino más bien en el marco de sus propias comunidades. Esta situación ralentiza el proceso mientras que sitúa la adquisición de nuevos conocimientos culturales y el idioma en un contexto de apoyo” (Portes y Rumbaut, 2001, 54).

Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2007) también sugieren que el contacto con ciertas estructuras socioeconómicas y culturales de los jóvenes inmigrantes con la población norteamericana parece estar asociado negativamente a las actitudes académicas. Por lo que es “es necesario distinguir entre distintas generaciones de población de origen inmigrante, ya que los patrones de resultados académicos varían significativamente según la generación y el país de origen”. Los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (1995) y Rumbaut (1999) coinciden en que los niños de origen inmigrante empiezan a manifestar menos interés escolar a medida que pasan más tiempo en el país. Esta diferencia tan significativa en la actitud hacia el logro se puede resumir como sigue: “El profesorado que trabaja con niños de origen latino con frecuencia se sorprende de ver que los recién llegados trabajan con ahínco para conseguir su sueño de un futuro mejor a través de la educación. Los mismos educadores se asombran al ver como, al contrario de lo que se esperaría según la arraigada teoría simplista de la ‘asimilación’, las expectativas hacia la escuela de muchos niños de segunda y tercera generación de latinos descienden. Los educadores observan a muchos de estos niños caer en manos de bandas o abandonar” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995, 187).

Así, los estudiantes recién llegados desde Latinoamérica, el Caribe y Asia demuestran mejores resultados y actitudes de éxito y a medida que permanecen más tiempo en el país de acogida, las actitudes hacia el éxito son más negativas (Rumbaut, 2004; Kasinitz et al, 2008). Para la población autóctona es poco motivador comprobar que la aculturación lleva a reducir la motivación aunque esto puede ser consistente con la actitud ambivalente hacia la educación formal de los propios norteamericanos.

Así, aunque el logro académico y la adquisición de la lengua es mayor entre la segunda generación con respecto a sus padres, no todas las influencias que reciben esta generación son positivas. La profesora Waters (1999) lo expresa como el “permanecer étnico” ya que cierta clase de resistencia a la americanización puede ser clave para la movilidad social de esta población.

3.3. La relación familia-escuela

La falta de participación en la dinámica escolar entre familias autóctonas es notoria tratándose todavía de un tema pendiente en términos generales. La relación familia-escuela se convierte en una cuestión especialmente compleja cuando le sumamos la discontinuidad cultural que los padres inmigrantes experimentan al acercarse a la escuela. En este sentido, el estudio de Epstein (2001) intenta comprender las dificultades específicas de esta relación ya que se trata de una relación particularmente importante demostrando que entre los factores que más influyen en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo está la relación familia-escuela.

Parece previsible que a mayor distancia cultural entre familia y escuela, menor es la participación en la dinámica escolar; pero, como afirman Gutiérrez y Rogoff (2003), es necesario examinar las diferencias intergrupales para reducir los estereotipos que hacen homogéneos el comportamiento de todos los grupos étnicos.

Con frecuencia en estas relaciones se producen conflictos y malos entendidos debido a que los modelos y expectativas culturales con los que, a menudo, funcionan las escuelas toman como referencia a los padres autóctonos. En primer lugar, como concluyen las investigaciones de Hohl (1996a, 1996b) y Kanouté y Saintfort (2003) muchos padres inmigrantes creen que no les compete inmiscuirse en el funcionamiento cotidiano de la enseñanza escolar de sus hijos pues entienden que los maestros son los responsables de lo que ocurra en la escuela. Es decir, piensan que sería muy atrevido por su parte cuestionar las decisiones y comportamientos de los maestros. En segundo lugar, esta creencia suele complicarse por el hecho de que los inmi-

grantes, como desconocedores de los códigos de referencia de la cultura de acogida, se sienten menos seguros a la hora de cuestionar el juicio de los responsables escolares. Esto se cumple según Choy (2001), Lawrence-Lightfoot (2004) y Kao (2004) especialmente en el caso de los padres que han tenido poca educación formal y, en consecuencia, conocen menos la cultura de “ir a la escuela”.

Si abundamos en las razones que contribuyen a esta dicotomía, el desconocimiento del idioma juega un papel fundamental. Esta circunstancia de muchos padres inmigrantes obstaculiza su esperada participación en las actividades escolares, porque además les dificulta hacerse con las reglas del juego, lo que les produce estrés y tensión añadida al complicado proceso de adaptación social en el que se encuentran.

Desde nuestra perspectiva entendemos que junto a estas dificultades también hay que asumir la falta de preparación de las estructuras escolares para dar respuesta a las necesidades particulares de estas familias.

3.4. Los discursos de comunicación utilizados en la escuela

Este factor se refiere a la discontinuidad cultural y a la carencia de conexión entre dos o más culturas, en particular entre la cultura doméstica y la cultura académica y los distintos estilos de comunicación que en ellas tienen lugar. Los trabajos de Heath (1982), Gay (2000) y Harris, Kamhi, y Pollock (2001) han demostrado las diferencias en el uso funcional de la lengua en el hogar y en la escuela, como uno de los factores que puede dar lugar a índices más bajos de logro académico para los estudiantes de origen cultural diverso. A menudo los niños que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas se derrumban en la escuela. Muchos no llegan a poner una base sólida en la lectura y la escritura o en matemáticas y ciencias. Este problema se agrava doblemente en el momento en que entran en la escuela secundaria.

Por tanto, la lengua y los estilos lingüísticos juegan un papel importante para explicar la discontinuidad que experimentan los niños de diverso origen cultural y lingüístico desde su entrada en el sistema educativo. Estos estudiantes llegan a los centros educativos socializados en una lengua con maneras culturales concretas y con determinados estilos en la estructura del discurso y de la comunicación, utilizados por ellos en casa, que son incongruentes con los que el profesorado utiliza en la interacción didáctica en el aula. Como apuntan Wolfram, Adger y Christian (1999) las diferencias pueden existir bajo la forma de pronunciación, vocabulario, estructura gramatical y el uso de las formas culturales específicas en la interacción social

Aunque Ogbu (1982) sugirió que todos los estudiantes experimentan discontinuidades a lo largo de su escolaridad entre las experiencias de casa y las escolares, otros autores como Gay (2000), Ladson-Billings (1995a, 1995b), Nieto (1999) y Suárez-Orozco, Suárez Orozco y Todoriva (2008) exponen que tales discrepancias son más pronunciadas para los estudiantes de minorías étnicas y, por lo tanto, tienen mayores repercusiones en los procesos cognitivos y en el rendimiento académico de este alumnado. Así, puesto que, todos los niños vienen a la escuela socializados en una lengua con formas culturales específicas, es vital que estos reconozcan estas formas en los modos de hacer y proceder de la escuela para que la puedan sentir suya y sentir que pertenecen a esta institución.

A través de la socialización del lenguaje, los patrones de comunicación verbal y no verbal transmiten los valores, las creencias, y los modelos de interacción dentro de una comunidad particular. Hamers (2004) subraya que esta interacción de la lengua y de la cultura sirve para socializar al niño no sólo en el uso de la lengua sino también con el grupo cultural con el cual se identifica.

Por otro lado, como ponen de relieve O'Connor (1989) y Au (1993) en la escuela las reglas conversacionales no habladas organizan la manera en que los profesores y los estudiantes interactúan. En el discurso tradicional del aula muchos profesores siguen una secuencia común del discurso *inicio-contestación-evaluación* dentro de la asignación de turnos del estudiante durante una clase. Mientras que muchos alumnos se encuentran cómodos en este modelo escolar, para otros supone un desafío a los modelos culturales en los que han sido socializados en su contexto familiar donde la comunicación es mucho más espontánea y menos sistematizada la participación.

Coleman (2000) sugirió en su trabajo que cuando los educadores no son conscientes de las influencias culturales en los estilos lingüísticos de los niños, la falta de comunicación a la que conduce puede producir malas interpretaciones y malentendidos sobre los patrones interaccionales, la inteligencia y el potencial académico. La discontinuidad cultural ocurre cuando los profesores invalidan, penalizan o castigan directa o indirectamente a estudiantes que utilizan características culturales específicas de la lengua de su ambiente familiar para comunicarse en el entorno de la escuela.

3.5. Alteración de los roles parentales

La experiencia de la inmigración conlleva toda una serie de cambios que suele acarrear serias consecuencias desestabilizadoras para la familia

creando tensiones en el sistema familiar que pueden traducirse en conflictos entre sus miembros. Por ejemplo, reduce con frecuencia el tiempo que los padres y los hijos pasan juntos. A menudo, los padres y madres inmigrantes creen que trabajar duro es la mejor manera que tienen de ayudar a sus hijos, aunque durante largas horas muchos niños quedan desatendidos. Como Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) señalan esta ausencia física se complica con la falta de disponibilidad psicológica que acompaña con frecuencia la ansiedad y la depresión de los padres. Estas dos formas de ausencia dejan, con frecuencia, a los niños inmigrantes a su albedrío mucho antes de que estén preparados para ello desde el punto de vista evolutivo.

Uno de los aspectos más dolorosos de la adaptación de las personas inmigrantes a una nueva sociedad es que los niños puedan convertirse, en un sentido muy real, en padres de sus padres produciéndose un cambio en los roles parentales. Porter y Rumbaut (2001) muestran que el cambio de roles se produce cuando la aculturación de los niños avanza por delante del de su familia, de tal manera que decisiones claves pasan a depender del conocimiento de los hijos. Por ejemplo, los niños suelen aprender el idioma con más rapidez que sus padres, por lo que a menudo asumen roles adultos al ponerles en una situación de acceso a determinada información a la que normalmente solo tienen acceso los adultos. A veces, los padres tienen que depender de ellos para determinadas explicaciones culturales. Como resultado, se invierten los roles de autoridad paterno-materna, alterando completamente la dinámica culturalmente establecida. “El orden natural del mundo se invierte. Los mayores aprenden de los niños” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001).

Ante la falta de dominio de la nueva cultura, los padres inmigrantes tienen menos capacidad para poder orientar a los hijos para que se desenvuelvan en medio de las corrientes de una sociedad compleja. Con frecuencia muchos padres, al desconocer cómo orientarles en el proceso de incorporación a la nueva sociedad, dejan de actuar como guías de sus hijos.

En muchos casos, las prácticas disciplinarias se debilitan cuando los padres se sienten frustrados, inseguros y amenazados por el hecho de que los nuevos valores culturales vayan entrando en las pautas de comportamiento de sus hijos. La pérdida de estatus de los padres en la nueva sociedad tiene efectos profundos en la moral de los progenitores y, por lo tanto, en el niño. Algunos padres renuncian a su autoridad. Otros imponen una disciplina severa que en la mayoría de los casos no ayuda a que los chicos se incorporen con eficacia al nuevo sistema, especialmente si se encuentran en edad adolescente.

3.6. La imagen social reflejada

La imagen social reflejada significa la imagen del sujeto que la sociedad proyecta sobre él mismo y le devuelve (en el original: *social mirroring*). Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) estudian cómo reaccionan los hijos de los inmigrantes a las imágenes sociales negativas y aunque las respuestas dependen de diversos factores, les suele conducir a tener aspiraciones bajas de ellos mismos, pasividad y duda de sus propias posibilidades haciendo que sus bajas expectativas se conviertan en una especie de profecía cumplida en virtud de sí misma.

Hay que recordar que, en muchos casos, la sociedad devuelve a estos chicos una imagen negativa y estereotipada de su comunidad. En estos escenarios generalmente, les resulta extremadamente difícil mantener una autoestima alta lo que les conduce a alejarse de la escuela que como institución les representa esta idea.

La identificación con una cultura que sospecha de tu capacidad tiene costes psicológicos que, por regla general, se pagan con la duda e incluso con la vergüenza. En un estudio clásico se demuestra la fuerza de la “profecía cumplida en función de sí misma” (Rosenthal y Jacobson, 1980) cuando los docentes creían que determinados niños eran más brillantes que otros (basándose en la designación aleatoria de esa designación, efectuada por el experimentador, sin fundamento real), los trataban de forma más positiva y les otorgaban mejores calificaciones.

Muchos profesores responden a los alumnos con una profunda ambivalencia (Rodríguez Izquierdo, 2006) similar a la que existe en la sociedad en general con respecto a las personas inmigrantes. A muchos docentes que trabajan en contacto directo con alumnado inmigrante les encantan las actitudes de respeto y aprecio que manifiestan los estudiantes y sus familias por su trabajo. No se cansan de manifestar que estos alumnos y alumnas son más disciplinados, están más dispuestos a aprender y aprecian más sus esfuerzos que el alumnado no inmigrante. Sin embargo, otros docentes están frustrados y desconcertados y manifiestan unas actitudes muy negativas con respecto a sus alumnos recién llegados.

4. FACTORES DE PROTECCIÓN

Por factores de protección nos referimos fundamentalmente a aquellas circunstancias, variables o condiciones personales y/o ambientales tanto internas como externas que reducen la probabilidad de fracaso.

4.1. La ventaja del optimismo inmigrante y las expectativas positivas de los padres hacia la educación

Si bien es verdad que cada persona inmigrante o grupo étnico es único e irrepetible, sin embargo, cada retrato demuestra las diversas maneras en que los jóvenes inmigrantes son impulsados a tener éxito o a mostrarse interesados por el logro académico. En general, los estudios que examinan los patrones que conducen al éxito escolar tienden a hacer hincapié en “las ideologías de la oportunidad” y “la cultura del optimismo” que motivan a los padres inmigrantes a salir de su país (Gibson, 1988; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995; Kao y Tienda, 1995; Waters, 1999). Según De Carvalho (2000) en el imaginario de los inmigrantes se percibe también la escuela como la institución que hará posible la movilidad social de sus hijos.

Para Kao y Tienda (1995) una de las razones que apuntan como explicación a los mejores resultados académicos obtenidos por la segunda generación de inmigrantes y la generación 1.5 frente a la tercera generación es que los primeros se benefician del optimismo de sus padres sobre las oportunidades que encontrarán en el país de acogida. Estos investigadores han especulado con que el “optimismo inmigrante” puede explicar el éxito escolar obtenido por los estudiantes de origen inmigrante, quienes creen que sus esfuerzos serán recompensados si trabajan duro.

De forma interesante, los estudios de Hood (2003), Ogbu (1991), Loui (2004) y Suárez-Orozco y Suárez Orozco (1995; 2001; 2008), entre otros, han demostrado que los padres inmigrantes tienden a tener expectativas altas con respecto a la educación de sus hijos y valoran de manera muy positiva el papel de la escuela, incluso más que las familias autóctonas (Wojtkiewicz y Donato, 1995, Kasinitz et al., 2008). Así, el éxito relativo de la segunda generación sugiere que la alta motivación de los padres inmigrantes de la primera generación es transmitida hasta cierto punto a sus hijos.

El rol de las expectativas de los padres sobre el éxito académico ha sido ampliamente aceptado y Chen (2001) ha corroborado que esto es así independientemente del nivel socioeconómico y étnico. La cuestión que queda por determinar es si las expectativas están determinadas en función de la cultura.

4.2. El currículo multicultural

En su libro *Bridging Multiple Worlds: Case Studies of Diverse Educational Communities*, Taylor y Whittaker (2003, 26) demuestran que “el bajo rendimiento de los estudiantes de origen cultural diverso ha sido atribuido

a un plan de estudios tradicional que no pudo resolver las necesidades de demasiados estudiantes pertenecientes a grupos culturales y lingüísticos diversos”.

Los estudios sobre el logro educativo de los estudiantes de origen inmigrante de Baker (2005), Bohn (2003), Gay (2000), Loewen (2007) y Nieto (1999) sugieren que el currículo, las normas y las prácticas de las aulas a la que estos alumnos están expuestos reflejan los valores culturales de la cultura mayoritaria. De hecho, investigadores como Loewen (2007) y Sue y Sue (2003) están convencidos de que hay un sesgo inherente en la escuela en la incorporación de normas y valores culturales occidentales. Tales prejuicios a menudo resultan en el cese o interrupción de los valores y comportamientos culturales que muchos alumnos de origen inmigrante aportan a las aulas. Algunos trabajos han confirmado esta realidad asociada con la discontinuidad cultural. De este modo, en su descripción de discontinuidad cultural, Mehan (1998, 249) sugirió que “todos los estudiantes, pero sobre todo los de bajos ingresos y los de familias de minorías étnicas y lingüísticas, se ven obligados, en circunstancias normales, a aprender las reglas tácitas de la cultura del aula”. Spring (2004, 3) está de acuerdo con esto cuando describe la *deculturización* en la educación como “... la destrucción de la cultura de una gente y sustitución por una nueva cultura”.

Por ejemplo, Banks (1993) establece cuatro perspectivas estructuradas jerárquicamente acerca de la manera de concretar un determinado currículum desde una óptica multicultural: el enfoque de aportaciones, el aditivo, el transformativo y el de acción social. Cuando los profesores utilizan el acercamiento de las aportaciones, los conceptos que se integran en el currículum sobre los grupos étnicos y culturales están centrados principalmente en los hechos importantes y más populares que hay en una cultura específica como son los mitos, las celebraciones, los cultos, etc. Desde la perspectiva aditiva se aumentan contenidos, conceptos y temas propios de una cultura específica, dejando su estructura básica sin cambiar. En el nivel de transformación, el mismo plan de estudios cambia porque la estructura del plan de estudios llega a ser más inclusiva de conceptos, eventos, acontecimientos y temas desde puntos de vista étnicos diversos. Finalmente, la aproximación de la acción social permite a los estudiantes tomar decisiones personales, sociales y cívicas fuera del aula y los desafía a encontrar soluciones.

Como docente es importante tratar de aprender algo especial acerca de de cada uno de los estudiantes presentes en la clase. Los profesores tienen la responsabilidad de asegurarse de que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad para alcanzar el mejor desarrollo de sus capacidades. Si la enseñanza refleja la cultura, las prácticas lingüísticas y los valores de un grupo

de estudiantes, solamente estaremos negando a los estudiantes de origen cultural y lingüístico diferente una oportunidad igual de aprender. Por tanto, los profesores deben ser culturalmente receptivos, utilizar materiales didácticos y ejemplos que enganchen en prácticas y demuestren que incluyen valores de los estudiantes de diversos orígenes culturales más que los que excluyen. Haciendo esto, los profesores dan respuesta a las necesidades de todo su alumnado.

4.3. Una pedagogía cultural relevante

Numerosas evidencias científicas demuestran que el éxito académico de los alumnos de orígenes culturales diversos mejoraría si las escuelas y el profesorado se asegurasen de que la enseñanza es inclusiva de la cultura del hogar de los estudiantes.

Como hemos comentado anteriormente es necesario romper la visión etnocéntrica del currículo escolar introduciendo contenidos referidos a otras culturas. Se deben seleccionar contenidos referidos a las culturas minoritarias e integrar en el currículo a las más representativas. No se trata de presentar grandes cantidades de datos, sino de incorporar de forma significativa elementos de cada cultura. Los estudiantes rinden mejor cuando los maestros conciben la educación como la adición de valores y habilidades a los fundamentos culturales presentados por las familias de inmigrantes. Las investigaciones de Williams (1997) y Conchas (2006) indican que el rendimiento de estos niños puede mejorar cuando los educadores enseñan de una manera en la que se tiene en cuenta la diversidad cultural específica de cada grupo.

Según Gay (2000) la enseñanza que tiene en cuenta la diversidad utiliza las experiencias, los marcos de referencia y los estilos de funcionamiento de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas diversas para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más relevante y eficaz.

Con el fin de proporcionar la mejor educación posible para todos los alumnos, el profesorado debe aprender a reflejar y trabajar con los “fondos de conocimiento” de todos los niños de tal forma que reconozcan la importancia de conocer las culturas de su alumnado. El término “fondos de conocimiento” es definido por los investigadores Moll, Amanti, Neff, y González (2001, 133) “para referirse a los conocimientos y habilidades esenciales para el funcionamiento colectivo, individual y el bienestar acumulados históricamente y desarrollados culturalmente”. Todas las culturas poseen “fondos del conocimiento” a los que los profesores pueden tener acceso para hacer el material académico más relevante a los estudiantes.

Christensen y Karp (2003) subrayan que toda buena pedagogía debe estar arraigada en las necesidades y las experiencias de los estudiantes. Trabajar con los fondos de conocimiento de los niños de minorías étnicas garantiza esta premisa. La enseñanza que es receptiva y sensible a las diferencias culturales tiene en cuenta las necesidades de todos los chicos por lo que los profesores que están abiertos a incorporar estos fondos culturales en sus aulas están en una posición ideal para ayudar a elevar el nivel de logro académico de los estudiantes culturalmente diversos.

4.4. El papel crucial de las expectativas del profesorado

Las creencias de los estudiantes sobre su propio rendimiento se ven afectadas por las distintas reacciones emocionales del profesorado. Por ejemplo, de la ayuda inesperada para realizar una actividad puede inferirse la consideración de poca habilidad, de la sorpresa o la protesta del profesorado ante un mal resultado puede inferirse la consideración de alta habilidad. Bempechat (2003) afirma que “el reto para el profesorado consiste en ayudar a sus alumnos a mantener un sano equilibrio entre creer que tienen la habilidad necesaria para aprender y saber que el esfuerzo les ayudará a maximizar esa habilidad”. Estos resultados nos llevan a tener en cuenta las dimensiones educativa y afectivo-relacional, dentro y fuera de la escuela, en los casos de éxito y continuidad educativa considerados en la investigación.

Para comenzar, el contexto multicultural va a requerir del profesorado una mayor conciencia y comprensión, general y educativa, hacia la diversidad cultural. Para diseñar la enseñanza de manera eficaz es importante que entiendan el bagaje cultural de estos niños y las demandas que la escuela pone en ellos. Los alumnos que están expuestos a un doble sistema cultural, por una parte el que reciben en sus casas y, por otro, el que encuentran en la escuela se enfrentan a un desafío especial. Los profesores tienen la responsabilidad de crear ambientes de enseñanza y aprendizaje que establezcan continuidad entre el hogar y la escuela.

Para lograr esta tarea, los profesores deben comenzar a funcionar como mediadores culturales. Los mediadores son los individuos de la cultura mayoritaria, que sirven como suministradores de información o guías en las áreas a las que no pueden tener acceso los estudiantes de procedencia cultural y lingüística diversa. Así, la mayoría de educadores en el sistema escolar se encuentran en una posición única para servir como mediadores culturales.

Como mediadores culturales, según Gay (2000, 29) los profesores se comprometen con prácticas que tienen en cuenta la diversidad cultural en

las cuales pueden utilizar el “conocimiento cultural, las experiencias anteriores, los marcos de referencia y los estilos de funcionamiento de los estudiantes diversos desde el punto de vista étnico para hacer el aprendizaje más relevante y eficaz para ellos”. La instrucción y las actividades se planean con el reconocimiento, el conocimiento y la integración del ethos cultural de los niños al aula.

En este proceso mediador el papel del profesorado es fundamental. Se trata de un agente clave sobre el que hay que actuar para asegurar el éxito de una educación intercultural. Se necesita un cambio en la formación y en el desarrollo profesional del profesorado que conlleve un cambio de mentalidad donde se superen modelos anteriores dirigidos a superar el déficit cultural de estos estudiantes. El trabajo de Rodríguez Izquierdo (2002) sugiere cómo afrontar una formación inicial y permanente del profesorado que les permita adquirir una mayor sensibilidad para percibir la diversidad desde la diferencia, no desde la carencia sino desde la riqueza.

4.5. La importancia de las asociaciones étnicas y de las redes sociales

El éxito académico de los niños inmigrantes parece que también es mayor cuando mantienen lazos fuertes con sus padres y con la comunidad étnica a la que pertenecen. Generalmente casi todos los padres quieren que sus hijos trabajen duro en el colegio y los niños que se sienten más cercanos a sus padres y a las comunidades de origen ganan en ayuda y en motivación (Zhou 2001; Portes y Rumbaut 2001; Waters 1999). Para Suárez Orozco y Suárez Orozco (2007) la cohesión familiar y el buen mantenimiento del sistema de supervisión, la autoridad y la reciprocidad son quizás los elementos más poderosos para el bienestar y los futuros resultados de los escolares de origen inmigrante.

Hay que tener en cuenta que para muchas de estas familias, la familia extensa —abuelos, padrinos, tíos y primos— son recursos fundamentales de apoyo instrumental y emocional. Los padres inmigrantes, particularmente aquellos que tienen largas horas de trabajo, sin embargo, no pueden dar la ayuda tangible que necesitan sus hijos en la forma que es congruente y esperada por la población autóctona. Las investigaciones de Gibson y Ogbu (1991) también demuestran que los hijos de inmigrantes obtienen mejores resultados cuando su educación se construye sobre la base representada por la cultura de sus padres. La educación es más efectiva cuando los maestros pueden aportar como requisito para que los estudiantes aprendan conocimientos y habilidades adicionales que cuando, el punto de partida, es eliminar la cultura y la identidad étnica de estos. En otras palabras, la edu-

cación funciona mejor cuando supone un proceso de aculturación aditivo más que sustractivo.

Esta resistencia cultural contrasta fuertemente con la actitud asimilacionista frecuentemente prevaleciente en la actitud de los educadores en el estudio de Rodríguez Izquierdo (2002). Desde esa óptica, todavía evidente en la mentalidad de gran parte de los educadores en la actualidad, se piensa que la identidad de origen y la lengua materna deben ser eliminadas porque interfiere con los procesos cognitivos que los niños deben iniciar para tener éxito escolar. Sin embargo, como sugieren Moll y Ruiz (2002) la “escolarización sustractiva” no tiene en cuenta la confianza y la motivación de los estudiantes y los aleja de la escuela. En un ejemplo del trabajo de Gibson (1988) de cómo la aceptación de los orígenes étnicos funciona, la segunda generación de niños Punjabis Siks en el Valle Central de California se encontró que estos niños trabajaban mucho en el colegio, pero no lo hacían por su ganancia individual sino para reportar honor a sus familias. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2007, 255) llaman a esto motivaciones filiales. Es decir, para muchos inmigrantes, las relaciones familiares y sociales son extremadamente importantes para iniciar y mantener sus motivaciones. Mientras que para los estudiantes blancos americanos conseguir algo está motivado con frecuencia con el intento de ganar independencia de su familia, para los estudiantes inmigrantes conseguir éxito está típicamente motivado en sus éxitos *por* la familia. Por tanto, reconocer y construir sobre la base de la cultura étnica del origen de lo estudiantes es un camino para ayudarles a tener éxito.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los estudiantes inmigrantes son una población muy heterogénea por lo que se hacen difícil las generalizaciones. Establecer normas de éxito escolar considerando grupos homogéneos significa no tener en cuenta las ventajas económicas y sociales en las que se ven inmersas muchas familias inmigrantes. Conocer la sociedad y la cultura de origen, nos facilitará las claves necesarias que nos ayuden a entender la situación de cada caso, pero hay que huir de los estereotipos y considerar a cada persona en su complejidad individual, social, cultural y económica teniendo en cuenta que la cultura de referencias no determina siempre el proceso individual. Por tanto, hay que ser conscientes de las diferencias según la nacionalidad, el tiempo de permanencia en el país, la clase social, etc., intentando no generalizar y homogeneizar el comportamiento de todas las familias inmigrantes.

No obstante, la investigación nos ofrece consideraciones que aportan información general sobre cuáles han sido los ámbitos temáticos más estu-

diados y los resultados más interesantes en relación al éxito escolar de la población inmigrante en EEUU. Estos resultados pueden resultar útiles en nuestro contexto para identificar los puntos fuertes y débiles de la investigación sobre el éxito y el fracaso escolar de las minorías étnicas, para, a partir de ahí, decidir como avanzar en las políticas, la planificación y las prácticas educativas que ayuden a responder a las necesidades educativas de estos escolares si es posible sin cometer los mismos errores que se están produciendo en otros países.

Un factor que puede contribuir a que los alumnos que tienen un origen cultural diferente tengan más éxito escolar y personal es aumentar su autoestima como estudiantes. Estos chicos viven experiencias sociales desvalorizadoras: la escuela, por lo tanto, debe representar para ellos la oportunidad de experimentar que tienen la misma capacidad para aprender que sus compañeros de clase. Sólo si estos chicos llegan a interiorizar el sentimiento de que pueden aprender, se revelará dentro de ellos la motivación académica correspondiente, es decir, el deseo de querer aprender. Para favorecer esto debemos ofrecer situaciones donde puedan conseguir esta experiencia de éxito y reconocimiento, de modo que los adultos con los que interactúa les manifiesten reconocimiento de forma consciente y adecuada, desarrollando así su motivación intrínseca por la superación de las dificultades, interiorizando los mensajes positivos que ha recibido de los demás. Todo ello hace que se desvele el deseo de aprender y la motivación de logro y que se enfrente a las dificultades con seguridad y eficacia.

Si echamos una mirada a la investigación lo que parece claro es que cuando las diferencias en valores y prácticas son tenidas en cuenta, los niños pueden beneficiarse del aprendizaje de los nuevos sistemas culturales a la vez que mantener el sistema cultural del hogar convirtiéndose así en biculturales, hijos de una tercera cultura. Pero lamentablemente, los niños a menudo internalizan las diferencias del status entre la cultura doméstica y los patrones culturales que encuentran en la escuela. Si se devalúa la cultura y la lengua recibidas en casa y los ajustes potenciales entre las culturas no se acentúan, los niños pierden la fuerza y la coherencia de una identidad verdaderamente bicultural.

La literatura parece apuntar que el papel del profesorado es fundamental, de ahí la necesidad de que reciban una formación inicial y permanente que les permita reconocer los intereses y necesidades específicas de sus estudiantes, y de esta manera puedan valorar mejor las aportaciones de su alumnado y de sus familias.

En definitiva, muchos de estos elementos no difieren de los elementos que afectan a la mayoría de los niños y niñas independientemente de su con-

texto sociocultural y de su procedencia. El reto que tenemos por delante, a nuestro parecer, es promover la igualdad de oportunidades educativas y la calidad de la educación para todos.

NOTAS

1. Los investigadores de la inmigración en EEUU (Rumbaut et al.; 2000, Danico, 2004) distinguen entre varias generaciones de inmigrantes. Se conoce como primera generación de estudiantes a aquellos jóvenes que han nacido fuera del país de acogida (llegan entre los 18 y los 21 años) y cuyos padres han nacido también en otro país. La segunda generación se refiere a aquellos que ya han nacido en el país de acogida, pero cuyos padres han nacido en un país diferente. También han acuñado el término generación 1.5 para referirse a los niños nacidos en el país de origen pero que llegaron al país de acogida a una edad lo suficientemente temprana (hasta los 12 años aproximadamente) como para ser educados y socializados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Baker, P. B. (2005). The impact of cultural biases on African American students' education: A review of research literature regarding race based schooling. *Education and Urban Society*, 37, 243-256.
- Banks, J. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. En Banks, J. y Banks, C. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bempechat, J. (2003). Learning from Poor and Minority Students Who Succeed in School. *Harvard Educational Review*, July/August, 47-64.
- Bohn, A. P. (2003). Familiar voices: Using Ebonics communication techniques in the primary classroom. *Urban Education*, 38, 688-707.
- Chen, H. B. (2001). Parents' attitudes and expectations regarding science education: comparisons among American, Chinese-American, and Chinese families. *Adolescence*, 36(142), 305-314.
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Findings from the Condition of Education* (Report No. NCES-2001-126). Washington, DC: National Center for Educational Statistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED460660).
- Christensen, L. Y Karp, S. (2003). *Rethinking school reform: views from the classroom*. Wisconsin: Milwaukee.
- Coleman, T. J. (2000). *Clinical management of communication disorders in culturally diverse children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Conchas, G. (2006). *The Color of success: Race and high achieving urban youth*. New York: Teacher's College Press.
- De Carvalho, M. E. (2000). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- Feliciano, C. y Rumbaut, R. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. En Porter, A. y Rumbaut, R. *Special issue of Ethnic and Racial Studies*, 1087-118.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikhs immigrants in an American high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gibson, M. y Ogbu, J. U. (Eds.) (1991). *Minority status and schooling*. New York: Garland.
- Gibson, M.; Gandara, P. y Koyama, P. (2004). *School connections: US Mexican Youth, Peers, and School adjustment*. New York: Teacher's college Press.
- González, N.; Moll, L.; Amanti, C. y Neff, D. (2005). Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gutierrez, K. D. y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practices. *Educational Researcher*, 32, 19-25.
- Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23:1, 70-98.
- Harris, J. L.; Kamhi, A. y Pollock, K. E. (Eds.) (2001). *Literacy in African American communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language Socialization*, 11, 49-76.
- Hohl, J. (1996a). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En GAGNON, F.; MCANDREW Y PAGE, M. *Pluralisme, citoyenneté & éducation*. Paris/Montreal : Harmattan, 337- 348.
- Hohl, J. (1996b). Qui sont "les parents"? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC)*, 35, 51-62.
- Hood, L. (2003). *Immigrant students, urban high schools: The challenge continues. Carnegie challenge*. New York: The Carnegie Corporation of New York. Disponible en: <http://www.carnegie.org/pdf/immigrantstudents.pdf> [consulta 2009,19 de Julio]
- Kanoute, F. y Sainfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43: 1, 28-31.
- Kao, G. (2004). Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *Internacional Migration Review*, 37(4), 427-449.
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Kasinitz, P.; Mollenkopf, J.; Waters, M. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Landson-Billings, G. (1995a). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Education Research Journal*, 35, 465-491.
- Landson-Billings, G. (1995b). But that's just good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- Loewen, J. (2007). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: Simon & Schuster.
- Louie, V. (2004). *Compelled to excel: Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245-269.
- Moll, L.; Amanti, C.; Neff, D. y González, N. (2001). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, XXXI, 2, 132-141.
- Moll, L. C. y Ruiz, R. (2002). The Schooling of Latino children, en M. M. Suárez-Orozco y M. M. Paez (eds.) *Latinos: Remaking America*. Berkeley and Cambridge: University of California Press and Rockefeller Center for Latin American Studies at Harvard University, 362-374.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, T. (1989). Cultural voice and strategies for multicultural education. *Journal of Education*, 171:2, 57-74.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf> [consulta 2009,19 de Febrero]
- Ogbu, J. U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290-307.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective, en Gibson, M. A. y Ogbu, J. U. (Eds.) *Minority status and school*

- ling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland, 3-36.
- Portes, A y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, vol. 530, 74-96.
- Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2001). *Le-gacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles and New York: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a (2002). *Actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a (2006). Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educac*, 36. 49-69.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Rumbaut, R. (1999). Assimilation and Its Discontents: Ironies and Paradoxes, en Hirschman, C.; Kasinitz, P. y De-Wind, J. *The Handbook of International Migration: The American Experience*. New York: Russell Sage, 172-195
- Rumbaut, R. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States, *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.
- Rumbaut, R. (2005). Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. En Porter, A. y Rumbaut, R. *Special issue of Ethnic and Racial Studies*, 1041-1086.
- Spring, J. (2004). *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformation: Immigration, family life and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, M. (2007). Education, en Waters, M. C. y Ueda, R. (eds) *The New Americans. A guide to immigration since 1965*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 243-257.
- Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sue, W. y Sue, D. (2003). *Counselling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Taylor, L. y Whittaker, C. (2003). *Bridging multiple worlds: Case studies of diverse educational communities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Waters, M. C. (1999). *Black Identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities*. New York: Russell Sage Foundation.
- Williams, R. L. (1997). The Ebonics controversy. *Journal of Black Psychology*, 23: 3, 208-214.
- Wojtkiewicz, R. y Donato, K. (1995). Hispanic educational attainment: The effects of family background and nativity. *Social Forces*, 74(2), 559-574.
- Wolfram, W.; Adger, C. T. y Christian, D. (1999). *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhou, M. (2001). Progress, Decline, Stagnation? The New Second Generation Comes of Age, en Waldinger, R. (ed.) *Strangers at the Gate: New Immigrants in Urban America*. Berkeley: University of California Press, 272-307.

PALABRAS CLAVE

Niños inmigrantes, minorías étnicas, éxito y fracaso escolar.

KEY WORDS

Children of immigrants, ethnic minorities, school success and failure.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesora de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Investigadora y profesora visitante en el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) de Madrid. En la actualidad Profesora de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Profesora visitante en varias universidades europeas y latinoamericanas y Visiting Professor en Harvard Graduate School of Education (HGSE) en tres ocasiones. Sus principales líneas de investigación son: Educación intercultural, formación del profesorado y atención educativa a la diversidad cultural.

Dirección de la autora: Dra. Rosa María Rodríguez Izquierdo
Facultad de Ciencias Sociales.
Área de Didáctica y Organización Educativa
Universidad Pablo de Olavide.
Carretera de Utrera, km.1.
41013 Sevilla. España
E-mail: rmrodizq@upo.es

Fecha de Recepción del artículo: 14. septiembre. 2009

Fecha de Revisión del artículo: 25.octubre. 2009

Fecha de Aceptación definitiva del artículo: 02. noviembre. 2009