
Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante

School Success and Failure in the First and Second Generations of Immigrant Students

ROSA M^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

Universidad Pablo de Olavide.
rmrodizq@upo.es

Resumen: En los últimos años, el debate sobre el éxito y el fracaso escolar de los estudiantes de los distintos sistemas educativos se ha convertido en un tema estrella y uno de los mayores desafíos de los países de todo el mundo (OECD, 2006; Nusche, 2009). Este artículo ofrece una lectura sobre una situación que se ha hecho, si cabe, más compleja debido a la creciente incorporación de los hijos de inmigrantes de todas partes de mundo en las escuelas de los países de destino.

En este trabajo se revisan diversas investigaciones llevadas a cabo en EEUU, un país con una larga tradición en la acogida de escolares inmigrantes, con el objetivo de analizar las teorías que intentan explicar el éxito y el fracaso escolar de la primera y segunda generación de niños inmigrantes.

Palabras clave: escolares inmigrantes; éxito y fracaso escolar; desigualdades educativas; estado de la cuestión.

Abstract: In the last few years, the discussion on academic success of immigrants' children from all over the world has become a key issue and one of the greatest challenges for all the countries (OECD, 2006; Nusche, 2009). This article offers an approach to a situation that has become more complex due to the increased number of immigrant children integrated into schools in the USA.

This paper reviews various research studies carried out in USA, a country with a long tradition in integrating immigrant students. It analyzes the various theories which explain the success and failure of first and second generation immigrant children.

Keywords: immigrant students; school success and failure; educative inequalities; survey research.

¹ Un primer planteamiento de este trabajo, se presentó en el II Congreso Anual sobre Fracaso Escolar en España (Palma de Mallorca, 24 al 26 de Noviembre de 2005). Debido al impacto del mismo e interés despertado en la comunidad investigadora, durante los cursos 2006-2007 y 2008-2009, trabajamos en esta temática durante dos estancias de investigación en la Harvard Graduate School of Education (HGSE), gracias a la financiación recibida del Programa José Castillejo y la Comisión Fulbright. Agradecemos su ayuda y que nos diera la oportunidad de discutir nuestras ideas con el profesorado y estudiantes de doctorado de HGSE.

JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL TEMA DE ESTUDIO

El fenómeno migratorio en nuestro país es una realidad relativamente reciente, que se ha convertido en las últimas décadas en un tema de estudio relevante en diversos ámbitos. Hasta ahora, la investigación básica, por regla general, se ha interesado de una manera predominante por los adultos inmigrantes², por cuestiones políticas y, en especial, por la economía, a excepción de algunos trabajos (Fullana, Besalú y Vilà (2003); Huguet y Navarro (2006); Huguet, Navarro y Janés (2007); Serra y Vila (2005); Siguan (1998); Vila (2006); García, Rubio y Bouachra, O., (2008³). Sin embargo, la historia de los inmigrantes es también la epopeya de sus hijos, un capítulo fascinante y crítico de la experiencia del inmigrante, aunque como señalan Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) con demasiada frecuencia olvidado.

En este artículo, nos centraremos en un tipo concreto de infancia, la infancia extranjera y de origen inmigrante, o “hijos de inmigrantes”, definidos aquí bien como niños nacidos en EEUU o que llegan con pocos años, o bien como niños cuyos padres o abuelos han nacido en otro país. Por ello, el término “niños inmigrantes” que se usa en este trabajo incluye diversas situaciones, a las que en otros contextos se puede hacer referencia con términos como “niños recién llegados”, “niños inmigrantes” o “niños de origen inmigrante” (Extra y Yagmur, 2004). Puede tratarse de niños nacidos en familias con diferente estatus legal en el país de acogida: familias con pleno derecho de residencia, con estatus de refugiados, familias solicitantes de asilo o familias en situación de inmigración irregular. Los niños que provienen de familias que llevan viviendo en el país de acogida más de dos generaciones no se han considerado en este informe. Es decir, nos centraremos solo en la primera y segunda generación de inmigrantes⁴.

² Pese a que la inmigración extranjera es mayoritariamente adulta, la irrupción de niños extranjeros en las escuelas públicas nos ha llevado a interesarnos por la repercusión de la diversidad cultural en la escuela. Es decir, los cambios demográficos de la población de las últimas décadas han modificado la población escolar y han dado origen a una diversidad y heterogeneidad cultural bien presente en las aulas.

³ En la producción científica española, el tema del éxito escolar ha sido estudiado bajo distintas denominaciones: “rendimiento escolar” (Besalú, 2002; Huguet y Navarro 2005) o trayectorias escolares (Fullana et al., 2003).

⁴ Los investigadores sobre 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 y cuyos padres han nacido también en otro país. La segunda generación incluye a aquellos que ya han nacido en el país de acogida pero cuyos padres han nacido en un país diferente. También se ha 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.

¿Por qué es importante ocuparnos de esta generación de niños y niñas inmigrantes? La primera razón responde meramente a cuestiones estadísticas. En nuestro país, la infancia extranjera y de origen inmigrante constituye el sector de crecimiento más rápido de la población infantil⁵. La segunda razón tiene que ver con el futuro de nuestro país y de las relaciones étnicas que en él se establecen. Entendemos que el carácter futuro de nuestra sociedad y nuestra economía estará íntimamente relacionado con la adaptación de los hijos de los inmigrantes de hoy. Es más, la adaptación a la escuela es un predictor⁶ significativo del bienestar futuro del niño o niña y de las aportaciones que haga a la sociedad por lo que sin duda es un tema al que debemos prestar atención. Sobre todo, teniendo en cuenta el ritmo de crecimiento de incorporación a los centros públicos de alumnado hijo de familias inmigrantes es trascendental conocer lo que en otros contextos se sabe sobre las razones que facilitan u obstaculizan el éxito de estos estudiantes en las escuelas. Para muchos de estos alumnos la escolaridad es casi la única posibilidad para un futuro mejor.

En este sentido, EEUU cuenta con una larga tradición en la acogida de alumnado inmigrante en su sistema educativo por lo que existen suficientes evidencias empíricas para apoyar algunas teorías que explican el éxito y fracaso escolar de este colectivo. Si bien es cierto que los hijos de inmigrantes siguen vías de desarrollo muy diversas, forjan unas identidades complejas y determinadas por muchas circunstancias que impiden las generalizaciones fáciles. Mientras que unos se desenvuelven extremadamente bien en su nuevo país, otros tienen enormes dificultades para seguir adelante y progresar en el mismo.

⁵ Desde una perspectiva cuantitativa, según los datos avance del curso 2008-2009 publicados por el Ministerio de Educación, el número de alumnos extranjeros en el sistema educativo (enseñanzas de régimen general y de régimen especial), se cifra en 743.696. Los que están escolarizados en las enseñanzas de régimen general (723.513), estudian mayoritariamente (82,4%) en centros públicos, y únicamente el 17,6% lo hacen en los privados. El 67,3% de los alumnos que cursa enseñanzas de régimen especial asiste a centros públicos y el 32,7% a privados. Las cifras y estadísticas oficiales, llegan a documentar que en el fracaso influyen variables como la clase social, la minoría étnica, el sexo o el capital cultural de las familias, aunque poco se dice de porqué y cómo se llega a estas situaciones. Pueden consultarse los datos estadísticos que ofrece el Ministerio de Educación en su propia página web: <http://www.mepsyd.es/horizontales/documentacion/estadisticas.html>

⁶ Existe toda una tradición, desde Blau y Duncan (1967) a la Escuela de Wisconsin, que intenta conectar el éxito laboral de los inmigrantes con las aspiraciones de futuro que tenían cuando eran escolares. Quizás el trabajo más relevante es el estudio longitudinal CILS, liderado por Alejandro Portes, en la medida en que ha permitido trazar a partir de la biografía de una muestra a la que se estudia en tres momentos, las trayectorias más ligadas al éxito y al fracaso. Algunas evidencias sobre la influencia de las aspiraciones en edad escolar en el éxito futuro pueden rastrearse en Portes y Rumbaut (2001); Portes y Rumbaut (2006); Portes y Zhou (1993); Zhou y otros (2008).

Subrayamos el papel de la educación formal porque es el contexto donde se encuentran todos los niños independientemente de su procedencia, donde los estudiantes de distinto origen cultural y lingüístico entran por primera vez en contacto sistemático con la nueva cultura, y donde aprenderán a negociar sus nuevas identidades y a calibrar sus ambiciones. Del mismo modo que la escuela puede ser, y probablemente es de modo efectivo, la institución que más contribuye a la prevención de situaciones de exclusión, también puede ser fuente de conflictos. Algunos encontrarán en ella el ambiente adecuado para realizar sus sueños, mientras que otros verán como sus expectativas se vienen abajo.

El fracaso escolar, considerado en un principio como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, se impone cada vez más como un problema social preocupante, a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos (Eurydice, 1994). Más que nunca el fracaso escolar engendra el fracaso social, es decir, la vida precaria, la marginación, la dependencia de mecanismos de asistencia social (Charlot, 1990).

Como tantos otros términos hablar de éxito y fracaso es referirnos a conceptos resbaladizos y poco claros, o mejor dicho, que significan diversas cosas para diversas personas en función, entre otras cuestiones, del contexto en el que nos desenvolvemos. Entendemos por fracaso escolar no solo las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo, sino la falta de capacidad de adaptación del sistema a las necesidades específicas de sus estudiantes. Por tanto, el fracaso escolar no es simplemente un fenómeno que refleja las diferencias de rendimiento entre el alumnado. Lejos de esto, entendemos que este concepto abarca diversos significados que se adentran en el complejo mundo de las teorías sociales y curriculares.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

En el presente trabajo, ofrecemos una revisión de la investigación en EEUU sobre las distintas teorías que intentan explicar el éxito y el fracaso de la primera y segunda generación de estudiantes inmigrantes. Para ello, hemos realizado una exploración de diversas bases de datos especializadas (Proquest, Eric, PsyArticles, Scopus y Redalyc). Del total de referencias encontradas se seleccionaron aquellas que fueran informes de investigación o revisiones de investigaciones relacionadas con este campo. La búsqueda ha sido multidisciplinar, en coherencia con el carácter de los estudios que son relevantes en esta temática, los cuales se generan tanto en el campo antropológico como en el de la psicología, la sociología y la pedagogía.

Partiendo de estos ejes, queremos precisar que no se trata de un análisis bi-

biométrico sobre la producción científica que de manera explícita tienen que ver con el éxito o el fracaso en la incorporación de las minorías étnicas a la escuela. El tratamiento que se ha dado a la información es sencillamente analítico buscando lo que se sabe de este tema en el contexto norteamericano. La información recopilada sobre los trabajos consultados permite detectar limitaciones y sugerir futuras líneas de estudio en este terreno que ayuden a hacer avanzar la investigación sobre el éxito académico de escolares inmigrantes.

La pregunta que ha guiado esta revisión ha sido: ¿Cuáles son las teorías que emergen de la investigación sobre las distancias en el rendimiento académico de las minorías étnicas? A pesar de las situaciones adversas de partida, la mayoría, de tipo socioeconómico, pero también de situación ilegal en el país, de rechazo cultural, etc., en el que se encuentran la mayoría de familias inmigrantes, nos formulamos el interrogante en sentido positivo: ¿qué factores han favorecido el éxito y la continuidad académica de un número creciente de niños y niñas inmigrantes?

Se ha tratado de analizar las investigaciones llevadas a cabo fundamentalmente desde las teorías que a lo largo del tiempo han intentado dar cuenta de los factores que explican el éxito y el fracaso escolar de los distintos grupos de estudiantes inmigrantes en los EEUU.

En ningún momento se ha pretendido hacer una revisión completa de la cantidad de estudios procedentes de EEUU sobre esta temática. No obstante, sí se ha hecho un esfuerzo considerable por hacer que todos los temas de interés relacionados con la cuestión que nos ocupa estén presentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Veamos lo que dice la investigación, que ha sido abundante a lo largo del tiempo, sobre las explicaciones del rendimiento académico de los estudiantes inmigrantes. A pesar de tratarse de un cuerpo de conocimiento en continuo crecimiento, muchos de estos estudios han logrado explicar algunos aspectos interesantes sobre las distintas dimensiones que inciden en el éxito y el fracaso y por qué bajo situaciones similares algunas minorías étnicas van mejor que otras en la escuela.

La teoría del déficit y la teoría de la diferencia

Comenzando con el estudio de Coleman (1966), numerosos trabajos han tratado de explicar las disparidades en los patrones de logro académico del alumnado inmigrante. En la literatura científica centrada en las teorías del déficit cultural, la población escolar de origen inmigrante es vista como un colectivo que cuenta con

importantes desventajas culturales y académicas que las escuelas y las políticas educativas intentarán superar.

La teoría del déficit nace en los años 60, cuando algunos psicólogos de la educación como Bereiter y Engelman (1966), inspirados por su interpretación de los trabajos del sociólogo de la educación Bernstein (1990), explicaron el fracaso escolar de las clases sociales más bajas y de algunos grupos étnicos como consecuencia de una carencia o déficit lingüístico, el cual era, a su vez, fruto de una carencia cultural (*cultural deprivation*) que había derivado de una carencia económica. La teoría de Bernstein fue muy discutida porque algunos autores la han leído como una concepción prejuiciosa de los trabajadores. Para ellos, hablar de código restringido implicaría deslegitimar el lenguaje popular. Bernstein se defendió en numerosas ocasiones contra estas acusaciones que pretendían inscribir su pensamiento en una teoría del “déficit cultural”. Él intentaba articular lenguaje y clases sociales, para sugerir que la división del trabajo es la que produce estas desigualdades y no su teoría. Y que, en todo caso, era la escuela la que deslegitimaba el lenguaje popular.

Ya avanzados los años ochenta el déficit se extendía a la familia. En este modelo se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, por lo cual, se ubicaban en un lugar de desventaja. Es decir, el estudiante que proviene de un medio llamado “desfavorecido” no cuenta con una base cultural necesaria para triunfar en la escuela.

Esta perspectiva, en la que se etiqueta al alumno inmigrante como “culturalmente desvalido”, tiene tres consecuencias. Por un lado, conduce directamente a los programas de educación únicamente “compensatoria”. Desde este modelo muchos estudiantes son calificados como alumnos de educación especial o alumnos con necesidades especiales (Harris, 2004). Por otro lado, mueve al alumno a tener que optar, o bien por un rechazo de sus raíces culturales para asimilarse al grupo mayoritario, o bien por resistir conflictivamente a la cultura mayoritaria de la institución escolar. Por último, la adopción mental de esta postura teórica por parte del profesorado conlleva que disminuyan sus expectativas de buen rendimiento. La comunicación consciente e inconsciente de estas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno, con lo que se produce el nefasto resultado del efecto Pígalión o de la profecía que se cumple por sí misma (Rosenthal y Jacobson, 1980).

La teoría de la diferencia surge en el ámbito de la lingüística como respuesta a la teoría del déficit (Labov, 1985). Labov observó cómo el lenguaje de los niños negros de Harlem, gramaticalmente más directo y menos elaborado, conseguía una

eficacia mucho mayor a la hora de transmitir una idea que la de un universitario blanco, que necesitaba muchas más palabras de las necesarias para explicar un pensamiento. La incompreensión por parte del profesorado del lenguaje de los niños negros, eficaz y preciso, pero gramaticalmente incorrecto respecto al inglés estándar de la clase media blanca, reforzaba el prejuicio de la privación cultural.

Labov señaló que no podemos afirmar que un niño carezca de gramática por la incompreensión de sus docentes o de los investigadores de las reglas de esa gramática y concluyó que no se puede atribuir el fracaso escolar al niño, sino a las dificultades sociales y culturales y los prejuicios de la escuela que le obstaculizan adaptarse a las necesidades del alumno. Así pues, se explica con un argumento lingüístico lo que es una cuestión social relativa a la desigual valoración de las formas de habla.

La teoría de la discontinuidad cultural

En los años 70, el enfoque cambia y se centra en el modelo de la diferencia cultural o conflictos culturales. Esta teoría se refiere a la discontinuidad cultural y a la carencia de conexión entre dos o más culturas. De acuerdo con ella, los escolares inmigrantes van mal en la escuela porque las escuelas no los educan ni en su lengua ni en su cultura, sino en una lengua y una cultura de blancos de clase media, que para ellos son desconocidas. Es decir, las prácticas de aprendizajes escolares de muchos estudiantes de minorías étnicas no coinciden con las que han aprendido en la socialización primaria. La perspectiva de la diferencia cultural sostiene que la autoridad, la organización social, las expectativas de aprendizaje y los patrones de comunicación sociolingüísticos de las escuelas son incompatibles con las culturas de los grupos étnicos minoritarios (Portes, 1996).

Desde este modelo, una las grandes diferencias identificadas por los investigadores entre estudiantes de clase baja y media fueron los estilos del discurso (Hymes, 1974). El enfoque en los discursos de las diferencias lingüísticas se puso de relevancia al tener en cuenta estas diferencias entre la escuela y el hogar. Por lo tanto, la experiencia de la discontinuidad lingüística, unida a otras diferencias culturales entre la cultura escolar y doméstica, se usaron para explicar el fracaso escolar.

Aunque Ogbu (1982) sugirió que todos los estudiantes experimentan discontinuidades a lo largo de su escolaridad entre las experiencias de casa y la escuela, otros autores (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995a y 1995b; Nieto, 1999) defienden que tales discrepancias se consideran más pronunciadas para estudiantes de las minorías étnicas.

La construcción social de la desventaja

La investigación y las teorías de los años 80 giraron hacia la construcción social de la desventaja con intención de explicar, por lo menos parcialmente, las diferencias en sus respuestas hacia la escuela de los distintos grupos de inmigrantes.

Ogbu y Matute-Bianchi (1986) articularon un marco de referencia para explicar el éxito de algunas minorías y distinguieron entre: minorías “voluntarias” o inmigrantes, grupos que llegan por voluntad propia y se incorporan con optimismo porque creen que eso les ayudará a obtener mayor movilidad social y económica, y “minorías involuntarias”, estos tienen una historia de esclavitud o de sometimiento a la fuerza y de inferioridad.

Según esta teoría, las minorías inmigrantes refieren su situación al país de origen y consideran las dificultades en el trato que les da la sociedad de acogida y la escuela como barreras que hay que superar. Sin embargo, de las minorías involuntarias se deriva un gran pesimismo con respecto a sus oportunidades por lo que estas se consideran barreras insuperables. Ogbu y Matute-Bianchi mantienen que de esta comparación con otros grupos étnicos que parecen estar en su misma situación, resulta una actitud de indefensión y la adquisición de comportamientos que definen por oposición a las prácticas de los blancos americanos como una forma de repudiar los estereotipos negativos que son proyectados sobre ellos por la cultura mayoritaria.

Así, en la escuela el éxito es percibido por estos grupos como un valor de la cultura blanca, con lo que entienden tener éxito como “actuar como los blancos” (*acting white*), anatema para el comportamiento estándar del grupo minoritario. Esta teoría explica el bajo rendimiento escolar de estos grupos como adaptación a situaciones en las que entienden que el paso por la escuela no les va a garantizar ningún tipo de *movilidad social ascendente*. Como consecuencia, las minorías involuntarias se caracterizan por lo que se podría denominar como bajo esfuerzo o falta de perseverancia en el esfuerzo académico.

Otra línea de trabajo de las teorías de la resistencia, es la de Steele (1997), que acuñó la teoría de la “vulnerabilidad del estereotipo”, que se refiere directamente a las aspiraciones académicas. Este autor argumenta que debido a que algunos grupos étnicos, fundamentalmente afroamericanos y chicanos/latinos, son estereotipados como intelectualmente inferiores, para ellos, las situaciones académicas en las que deben comportarse de forma competitiva pueden ser amenazadoras, y se producen respuestas de ansiedad que pueden influir significativamente en los resultados que obtienen y en las habilidades que son medidas. Por lo tanto, Steele mantiene que muchos estudiantes de minorías étnicas se desentienden de situaciones académicamente competitivas como un medio de proteger su autoimagen.

La teoría del capital social

Desde comienzos de los años sesenta, el concepto de capital social es una referencia clave en el análisis de las diferencias de rendimiento escolar. Investigadores como Portes y Rumbaut (2001) han argumentado que el éxito en la adaptación de los inmigrantes puede referirse a los patrones de capital cultural, económico y social que los inmigrantes son capaces de desplegar en su nueva tierra. Estudios como los de Sue y Okazari (1990) han señalado los “valores culturales” como el elemento que favorece el éxito educativo de los inmigrantes. De Vos (1992), por ejemplo, sugiere que algunas familias de inmigrantes logran, mediante el desarrollo de estrategias culturalmente específicas, prevenir a sus hijos en contra de las hostilidades y las actitudes negativas en el encuentro con la nueva cultura.

El concepto de capital cultural, clave en la teoría sociológica de Bourdieu, emergió en su intento de explicar la relación estadística entre rendimiento académico y origen social del alumnado, poniendo en cuestión la tesis habitual según la cual dicho rendimiento es consecuencia de las “aptitudes naturales” o, como sugiere la teoría del capital humano, de la disciplina individual derivada de estrategias racionales. Podemos definir el capital cultural como las características, físicas o de comportamiento, que definen el estatus y la posición de un individuo dentro de un grupo. Según Bourdieu (1977a y 1977b) y Bourdieu y Passeron (1977), el capital cultural puede ser clasificado como “dominante” (asociado al grupo dominante) o “no dominante”. En la cultura norteamericana, la cultura blanca es la cultura dominante en la mayoría de los contextos sociales y económicos (Carter, 2003). El capital cultural no dominante, por el contrario, se identificaría como el capital del “otro” grupo.

Según Rumberger (1995, pp. 583-625), el capital cultural se puede descomponer en cuatro elementos: la educación alcanzada por los padres, las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos, el compromiso de los padres y el estilo parental. Según este autor, el mejor rendimiento académico de las clases altas y mejor educadas se explica porque disponen de padres con mayor educación y con aspiraciones más altas para la educación de sus hijos. Así estos padres tienden a tener un mayor compromiso con el rendimiento de sus hijos. Por tanto, los abandonos escolares, como cabe esperar, se producen abrumadoramente en las minorías étnicas más pobres y en el grupo autóctono económicamente más bajo y con menor educación de los padres, lo que les lleva a asumir un estilo parental de expectativas más pobres hacia el rendimiento escolar.

Es el caso de los estudiantes mexicanos-americanos cuando se les compara con los niños de otras minorías étnicas (Rumbaut, 2005; Hirschman, 2001). Mientras que el 12% de la población total de población norteamericana de entre 25 y 39 años no había completado la educación secundaria en el año 2000, en el caso de la población

mexicana-americana el 24% había abandonado los estudios (Rumbaut, 2005, p. 66). En el mismo grupo de edad, el 27% de la población total había alcanzado el bachillerato, en contraste con el 13% de los mexicanos-americanos. Además, entre la población de estudiantes de bachillerato de origen mexicano-americano de la tercera generación, cuyas familias han vivido en EEUU durante muchos años, el porcentaje no es superior al de los de la segunda generación (Bean and Stevens, 2003, pp. 134–135). Por lo que parece que el progreso educativo intergeneracional que ha ocurrido para la mayoría de los grupos étnicos no ha tenido lugar entre este grupo de mexicanos-americanos.

¿Por qué la población de origen mexicano no aumenta sus índices de escolarización? Esta cuestión ha generado un amplio número de trabajos aunque no existe consenso en la respuesta. La pobreza y el efecto de la inercia del grupo minoritario mayoritario en EEUU y su larga historia como un grupo de bajo estatus pueden ser decisivos (López y Stanton-Salazar 2001, pp. 60–62). Ciertamente, el estatus socioeconómico y las altas expectativas sobre la educación como predictores del éxito escolar no explica el bajo nivel educativo de este grupo (Hirschman, 2001; Rumbaut, 2005).

Otros muchos factores más difíciles de medir pueden explicar el bajo nivel de logro académico de este grupo. Por ejemplo, en muchas familias de origen mexicano, existen padres que apoyan con mucho afán la educación de sus hijos, pero tienen niveles educativos tan bajos que no pueden proporcionar la ayuda que necesitan sus hijos ni entender su situación en las escuelas. Algunos de estos padres prestan atención a los más pequeños esperando que los mayores asuman responsabilidades familiares. Como consecuencia de ello, muchos niños y niñas de origen mexicano encuentran particularmente difícil responder a dos mundos de expectativas tan diferentes como el del hogar y el de la escuela. Además, la reacción de muchos de estos chicos y chicas de bajo nivel económico, en muchos casos, está marcada por estereotipos raciales, por lo que muestran desánimo en la escuela y una reducida motivación hacia el éxito (López y Stanton-Salazar 2001, p. 62).

La investigación de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (1995, p. 183) ha demostrado que frente a la actitud positiva hacia la escuela y las expectativas positivas de que trabajando llegarán a tener éxito que tienen otros niños de origen inmigrante, el 28% de la segunda generación de mexicanos-americanos manifiesta miedo al fracaso.

La teoría sobre la motivación para el éxito

La literatura sobre motivación para el éxito también ha dado lugar a análisis sobre cómo las perspectivas de los padres pueden influir en la relación con el aprendizaje de sus hijos. Los estudios apuntan que, por lo general, la inmensa mayoría de las fa-

milias inmigrantes suelen tener altas expectativas con respecto a la educación de sus hijos y valoran de manera muy positiva el papel de la escuela, tanto o más que las familias autóctonas (Ogbu, 1991; Louie, 2004; Suárez-Orozco y Suárez Orozco, 1995, 2001 y 2008; Kasinitz et al., 2008). Como ya hemos comentado, dos autores de referencia en este tema de las diferencias internas que presentan distintos grupos de alumnos procedentes de sucesivas migraciones hispanas a los EEUU son Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2007).

Kao y Tienda (1995) señalan como una de las razones que explican los mejores resultados académicos obtenidos por la segunda generación de inmigrantes el hecho de que se benefician del optimismo de sus padres sobre las oportunidades que encontrarán en el país de acogida. A esta teoría se la ha denominado teoría del “optimismo de los inmigrantes”. Kao (2004) mostró que los padres inmigrantes creen que sus esfuerzos serán recompensados y que hablan con más frecuencia con sus hijos sobre la escuela que los padres autóctonos. Es decir, como también señala De Carvalho (2000), en el imaginario de los inmigrantes se percibe la escuela como la institución que hará posible la movilidad social de sus hijos

Por otro lado, los datos de Kao (2004) también mostraron que el alumnado inmigrante tiende a valorar positivamente la implicación de sus familias en su educación, bien al proporcionar apoyo directo en las tareas escolares, bien al subrayar el valor del estudio para su posterior inserción laboral o realización personal. Fulgini (1997) añade que las actitudes positivas entre los estudiantes mismos eran también muy importantes y son reforzadas por los iguales. En otro trabajo Fulgini (2001) pone de manifiesto que los hijos de los inmigrantes están motivados por la obligación que sienten hacia sus padres, que han hecho importantes sacrificios para ayudarlos a ellos a tener éxito en la escuela.

La teoría de la minoría modelo

El alto éxito académico y los éxitos alcanzado por los estudiantes asiáticos-americanos han sido bien documentados en la literatura (Chen, Stevenson, Haywood y Burgess, 1995; Fuligni, 1997; Kao, 1995; Sue y Okazaki, 1990). Así, la teoría de la “minoría modelo” surge para explicar las diferencias intergrupales entre las minorías étnicas procedentes de la inmigración, y particularmente para explicar las trayectorias de éxito y continuidad educativa de los asiáticos-americanos en EEUU.

Fue el sociólogo Petersen en un ensayo sobre los japoneses-americanos quién acuñó el término “minoría modelo” como una etiqueta para referirse a los asiáticos-americanos (Osajima, 1988, p. 166). En un primer momento, un estereotipo con apreciaciones como trabajadores, diligentes e inteligentes puede parecer un elogio para

el grupo, pero la investigación sobre asiáticos-americanos y sobre la educación de este colectivo refleja otra historia diferente. Los aspectos positivos del mito han llevado a sugerir la imitación de las políticas de educación asiáticas (por ejemplo, instaurar un curso escolar más largo) y de sus características familiares, lo que conllevaría resultados académicos más elevados para los demás americanos (Osajima, 1988, p. 170).

El mito de la minoría modelo plantea la pregunta sobre el efecto de este modelo: ¿cómo se ven los estudiantes, tanto asiáticos-americanos como de otros grupos, afectados por esto? Mientras que algunos estudiantes vislumbran el modelo de las minorías como un estereotipo positivo, Lee (1996) y Osajima (1988) señalan que muchos estudiantes asiáticos-americanos dan muestras de resentimiento hacia este estereotipo. Del mismo modo, el punto de vista de los no-asiáticos ha tenido consecuencias negativas para los estudiantes asiáticos-americanos. Otra consecuencia negativa de esta teoría es que los estudiantes asiáticos-americanos luchan por vivir de acuerdo con ese estereotipo, siendo incapaces de infringir las normas establecidas por el estereotipo, cuyo fuerte componente de éxito social promueve en ellos el desempeño escolar y por consiguiente el éxito académico.

Los beneficios derivados del mito de la minoría modelo de origen asiático son compensados por sus consecuencias negativas. En realidad, se trata menos de la atribución de un reconocimiento de los logros de este grupo que de una acusación de la supuesta falta de capacidad de otras minorías para alcanzar el éxito en una sociedad, la americana predominantemente blanca.

Según Li y Wang (2008), la percepción de la sociedad dominante americana de los asiáticos-americanos se ha movido de acuerdo a la ley del péndulo, lo que sugiere una relación de “amor odio”. Se trata de un estereotipo que ha mantenido durante cuarenta años la imagen de los asiáticos-americanos como la minoría modelo, que los caracteriza como trabajadores, no problemáticos y exitosos. Aunque que este estereotipo parece ser más positivo que negativo, estos autores lo discuten y piensan que ha perjudicado a los estudiantes asiáticos-americanos, porque tal etiqueta no sólo les impide el acceso a determinadas oportunidades educativas, sino que también ha generado un sentimiento anti-asiático en otros grupos minoritarios. También indican que los individuos que están más directamente afectados por este estereotipo no comparten una única cultura, idioma, herencia, estatus socioeconómico, convicción política, experiencia migratoria, orientación religiosa o filosófica, etc.

La teoría de la asimilación segmentada

En la actualidad la teoría de la asimilación segmentada sirve de referencia para explicar la actitud básica hacia la educación de la segunda generación de estudiantes

inmigrantes y de sus familias. A menudo se tiende a pensar que a mayor asimilación a la cultura dominante, se dará mayor éxito escolar. Aunque a primera vista puede parecer paradójico, 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 lo 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.

Portes y Rumbaut (2001) sostienen que aquellos que mantienen lazos con las comunidades étnicas de sus padres (aculturación selectiva) obtienen mejores resultados que aquellos que asimilan de forma más rápida los valores de la cultura de acogida (aculturación disonante). Así sostienen que la aculturación selectiva es especialmente importante para los grupos culturales que son objeto de discriminación racial en el conjunto de la sociedad:

“La aculturación selectiva ofrece la más sólida base para la preservación de 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, p. 54)

Desde esta perspectiva, conservar fuertes contactos étnicos ayuda a la segunda generación de inmigrantes a mantener una actitud positiva hacia la educación. En este sentido, salvaguardar la lengua de origen es un tema sustancial. Zhou (1997) ha demostrado como las estrechas relaciones de la comunidad china y los barrios étnicos refuerzan a través del idioma el éxito escolar, y como los medios de comunicación en chino informan a los padres sobre cómo navegar con éxito en el mar del sistema educativo americano. Estos hallazgos predicen que quizás otras minorías corren mayores riesgos de asimilación que los que mantienen su propia lengua materna y su identidad étnica, lo que los distancia de los demás en aspectos positivos, protegiéndoles del contagio de otros aspectos no tan positivos de la cultura de origen.

A MODO DE CONCLUSIÓN: RETOS Y POSIBLES
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Lo primero que llama la atención es que en EEUU existe un cuerpo suficiente de investigaciones interesadas en aportar evidencias empíricas sobre el rendimiento escolar de estos estudiantes. Los estudios nos ofrecen consideraciones que aportan información general sobre cuáles han sido las teorías explicativas más estudiadas y los resultados más interesantes en relación con el éxito y el fracaso 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 en esta temática en nuestro contexto, 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.

Una de las primeras lecciones que podemos aprender derivadas de estos estudios es que el fracaso escolar resulta de dinámicas sociales multidimensionales. Si bien los condicionantes apuntados por algunas de las teorías han obtenido más evidencias confirmatorias que los de otras, ninguna de ellas se ha mostrado capaz de explicar por sí sola este fenómeno. Los datos que arrojan las distintas teorías nos llevan a entender que el éxito y el fracaso escolar como categorías cuyo análisis resulta complejo debido a la cantidad de variables que intervienen y a que su interpretación proviene de tradiciones investigadoras muy diversas (antropología, psicología, pedagogía, sociología, etc.). Ello implica que tanto los programas de lucha contra el bajo rendimiento escolar, como futuras investigaciones se beneficiarían de una perspectiva interdisciplinar. Parece claro que necesitamos una explicación de naturaleza multifactorial e interdisciplinar que conjugue aspectos sociales-culturales y estructurales y estudios de caso como los que nos aporta la investigación de corte cualitativo (Nieto, 1992; Conchas, 2001; Louie, 2001; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995 y 2001; Kasinitz et al., 2004), al exponer lo que suele ocurrir en la dinámica organizativa del centro educativo, en aula, el currículo, las actitudes del profesorado, etc. En ambos sentidos, la investigación sigue abierta.

Una segunda lección que emerge del análisis de las investigaciones es que los estudiantes inmigrantes son una población muy heterogénea por lo que no es posible generalizar. Los trabajos revisados confirman los riesgos de las generalizaciones y la complejidad del tema. Establecer normas de éxito o fracaso escolar considerando grupos homogéneos significa no tener en cuenta las ventajas económicas y sociales en las que se ven inmersas muchas familias inmigrantes. En nuestro contexto autores como Huguet y Navarro (2007) apuntan a la incidencia que

tienen factores como el tiempo de estancia en el país de acogida y la lengua familiar. También Vila (2006) apunta al papel de la lengua inicial.

De acuerdo con Gutiérrez y Rogoff (2003) se hace necesario examinar las diferencias intergrupales para reducir los estereotipos que hacen homogéneo el comportamiento de todos los grupos minoritarios étnicos. Los referentes sociales y culturales ayudan a contextualizar las situaciones pero no son las únicas variables que hay que analizar. Conocer la sociedad y la cultura de origen, nos facilitará las claves necesarias que nos ayuden a entender la situación de cada caso, huir de los estereotipos y considerar a cada persona en su complejidad individual, social, cultural y económica teniendo en cuenta que la cultura de referencia no determina siempre el proceso individual. La biografía individual y la sociedad de origen marcan un proceso de integración diferente en cada escolar, y no necesariamente en todos los casos supone problemas de adaptación educativa. Por lo tanto, cabe mencionar que el fracaso escolar puede afectar a cualquier persona escolarizada, sin que se pueda definir una vinculación directa entre infancia inmigrada y riesgo de fracaso. Asociar el fracaso o el éxito escolar a determinados colectivos es una forma de estigmatizarlos que consideramos inadecuada. Muchas de las circunstancias vitales de los emigrantes no difieren de las que afectan a la mayoría de los niños y niñas independientemente de su contexto sociocultural y de su procedencia.

El reto que tenemos por delante es lograr una educación de alta calidad para todos. Perkins (1992, p. 2) describe acertadamente lo difícil que es superar este reto en vista a los actuales cambios demográficos en las escuelas: “Queremos que las escuelas impartan una gran cantidad de conocimientos y cultura a una gran cantidad de personas cuyos talentos e intereses son muy variados, al igual que lo son sus orígenes culturales y su familia”.

En efecto, educar hoy en día no es atender a una mayoría, sino a todos. Y el reto más actual, estriba en hacerlo desde principios de equidad. Cobra así especial relieve la idea de que “todos tienen derecho al éxito educativo”, o lo que es lo mismo, el esfuerzo por alcanzar un justo equilibrio entre la *equidad* y la *calidad*. Para combinar ambas cosas, hemos de entender qué está ocurriendo en nuestro entorno tanto a nivel macro como microsocioal (Rodríguez Izquierdo, 2004).

Para finalizar señalaremos algunas de las limitaciones que, a nuestro juicio, tiene la investigación sobre el logro escolar de los estudiantes inmigrantes. Uno de los problemas más serios es la dificultad de los estudios para deslindar los factores que tienen que ver con el estatus económico de las minorías étnicas de aquellos otros que tienen que ver con la calidad de educación que reciben o el tipo de escuelas en las que están escolarizados. Puesto que el nivel económico está altamente relacionado con los resultados educativos y en EEUU existe un desproporcionado

porcentaje de escolares inmigrantes que viven en situaciones de pobreza, los investigadores luchan por determinar hasta qué punto las dificultades económicas de las familias son las responsables de las disparidades en el éxito académico de los distintos grupos sociales.

La segunda de las debilidades se refiere a la perversidad de las comparaciones étnicas y al peligro de asociar el llamado éxito o fracaso escolar con la nacionalidad de los escolares o de sus progenitores. Y ello a pesar de que existen estudios que muestran que tales asociaciones no siempre funcionan. Es el caso de Li (2003) que expone el caso de una familia chino-canadiense con grandes dificultades en la escolarización de sus hijos, lo que pone en cuestión la idea generalizada en EEUU de que el alumnado asiático pertenece a una “minoría modelo”. Las disparidades económicas dentro de los grupos sociales, combinadas con las dificultades institucionales de la escuela para hacerse cargo de la diferencias culturales hacen extremadamente difíciles las comparaciones entre grupos, por lo que creemos necesario cuestionarnos si es pertinente utilizar la categoría nacionalidad para explicar el éxito o el fracaso escolar, dadas las dificultades que esta variable presenta y las evidencias de que ya disponemos. No en vano, con frecuencia estos enfoques han derivado en el modelo del déficit, en virtud del cual algunas minorías de estudiantes inmigrantes (el caso de los mexicanos en EEUU) son percibidas como inferiores por relación al grupo mayoritario. De ahí la tendencia a buscar elementos negativos ignorando los factores positivos con los que potencialmente estos grupos cuentan para alcanzar el éxito académico (es decir, el conocimiento de una segunda lengua).

Como futuras líneas de investigación nos parece importante potenciar la investigación en la escuela, alejándonos de una explicación homogeneizadora que pone el acento en las diferencias individuales o en la procedencia más que en la propia institución. Son necesarias investigaciones que intenten identificar y comprender mejor los procesos que conducen al éxito académico desde una perspectiva que incluya los factores pedagógicos y las propias dinámicas escolares. Parece existir la necesidad de analizar las estructuras organizativas y curriculares de la cultura escolar en relación el fracaso y el éxito escolar.

Aunque muchas investigaciones han documentado la manera en que la cultura escolar pone en una situación de desventaja a los estudiantes de minorías étnicas, pocos trabajos han intentado sugerir medidas y acciones que ayuden a los centros a convertirse en escuelas que respeten la diferencia cultural y se comprometan con ella. Okagaki (2001) aporta un cierto número de sugerencias relativas a las medidas organizativas y de funcionamiento que pueden contribuir mejorar las experiencias escolares de los niños de minorías étnicas. Gallimore y Goldenberg (2001) partie-

ron de su trabajo sobre reforma escolar para mostrar cómo las características estructurales y culturales de las escuelas, con especial mención a las expectativas y las actitudes de los profesores, deben ser tenidas en cuenta para mejorar tanto el desarrollo profesional del profesorado como los resultados obtenidos por los niños.

Tal vez en nuestro contexto los problemas haya que buscarlos en las condiciones de escolarización y en los rasgos esenciales de la organización pedagógica de los centros escolares. Es decir, tanto en las prácticas educativas como en la forma en que los profesores viven y ejercen la docencia: qué, cómo y por qué enseñar unos contenidos y no otros; qué evaluar y cómo; qué selección cultural se hace del saber y cómo se organiza en una determinada cultura escolar. Consideramos que las prácticas educativas son prácticas culturales sumamente específicas, coherentes con un modelo escolar homogeneizador que tiene con grandes dificultades para escolarizar con éxito a grupos específicos de sujetos diversos.

Otro de los aspectos insuficientemente explorados se refiere a la cohesión del de profesores de un colegio, lo que proporciona la coherencia cultural y de valores necesaria para impulsar el éxito de algunas minorías, especialmente en los casos de estudiantes de bajos recursos o expectativas por parte de sus familias.

Por otro lado, las investigaciones subrayan la importancia de estrechar la colaboración entre el hogar y la cultura escolar, pero los estudios no proponen cómo llevar a cabo esta relación. Son pocos los estudios que resaltan las experiencias de éxito de estudiantes inmigrantes, en ocasiones incluso por encima de alumnos de grupos mayoritarios, a pesar de las formidables barreras económicas y sociales con las que se enfrentan con frecuencia. A nuestro juicio, la investigación debería aportar evidencias de cómo mejorar los procesos que permiten trabajar con la riqueza individual que aporta cada una de estos grupos a la escuela.

Por último, son necesarios trabajos que examinen cuidadosamente la importancia que tienen para el desarrollo cognitivo y el progreso académico los contextos no escolares. Una excepción es la atención que se ha prestado a la participación en la escuela de los padres. Se conoce muy poco sobre cómo pasan el tiempo los niños una vez que salen de la escuela, sobre las actividades familiares que favorecen el progreso escolar, sobre la forma en que los grupos de iguales influyen en los itinerarios académicos o sobre cómo las actividades extraescolares difieren según los distintos grupos étnicos.

Fecha de recepción del original: 13 de octubre de 2009

Fecha de recepción de la versión definitiva: 23 de marzo de 2010

REFERENCIAS

- Bean, F. D. y Stevens, G. (2003). *America's Newcomers and the Dynamics of Diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bereiter, C. y Engelman, S. (1966). *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. Nueva York: Prentice Hall.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. Londres: Routledge.
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. *Cuadernos de pedagogía*, 315, 72-76.
- Blau, P. y Duncan, O. (1967). *The American Occupational Structure*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Bourdieu, P. (1977a). Cultural reproduction and social reproduction. En J. Karabel y A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (p. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1977b). *Outline of a theory of practice*. London: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.
- Carter, P. (2003). Black cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low income African American Youth. *Social Problems*, 50(1), 136-155.
- Charlot, B. (1990). Penser l'échec comme évènement, penser l'immigration comme histoire. *Migrants-Formation*, 81, 14.
- Chen, C., Stevenson, H., Haywood, C. y Burgess, S. (1995). Culture and academic achievement: Ethnic and cross-national differences. En P. Pintrich y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 9. *Culture, motivation and achievement* (pp. 119-152). Greenwich: JAI.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- Conchas, G. Q. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71, 475-504.
- Danico, M. Y. (2004). *Intersections: Asian and Pacific American transcultural studies*. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- De Carvalho, M. E. (2000). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Vos, G. (1992). *Social Cohesion and alienation: Minorities in the United States and Japan*. New York: A. Norton.
- Eurydice (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: Un desafío para la construcción europea*.

- Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Extra, G. y Yagmur, K. (Eds.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon-Bufalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen Àfrica a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Fulgini, A. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes and Behavior. *Child Development* 68(2), 351-363.
- Fulgini, A. (2001). Family obligation and the academic motivation of adolescents from Asian and Latin American, and European backgrounds. En A. Fulgini (Ed.), *Family obligation and assistance during adolescence: Contextual variations and developmental implications* (p. 61-76). San Francisco: Jossey-Bass.
- García, F.J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Gallimore, R. y Goldenberg, C. (2001). Analyzing cultural models and settings to connect minority achievement and school improvement research. *Educational Psychologist*, 36, 45-56.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hirschman, C. (2001). The educational enrollement of immigrant youth: A Test of the segmented-assimilation hypothesis. *Demography*, 38(3), 317-336.
- Gutierrez, K. D., y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practices. *Educational Researcher*, 32, 19-25.
- Harris, J.J. et al. (2004). African Americans and Multicultural Education. A Proposed Remedy for Disproportionate Special Education Placement and Underinclusion in Gifted Education. *Education and Urban Society*, 36(3), 304-341.
- Huguet, A., y Navarro, J. L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnología* (pp. 53-74). Barcelona: Horsori Editorial.
- Huguet, A. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, A., Navarro, J.L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kao, G., y Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational per-

- formance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Kao, G. (1995). Asian Americans as model minorities? A look at this academic performance. *American Journal of Education*, 103, 121-159.
- Kao, G. (2004). Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review*, 37(4), 427-449.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J. H., y Waters, M. C. (Eds.) (2004). *Becoming New Yorkers: Ethnographies of the new second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. C. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995a). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Education Research Journal*, 35, 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1995b): But that's just good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34, 159-165.
- Labov, W. (1985). La lógica del inglés no estándar. *Revista Educación y Sociedad*, 4, 147-170.
- Lee, S. (1996). *Unravelling the model minority stereotype: listening to Asian American youth*. New York: Teachers College Press.
- Li, G. (2003). Literacy, Culture, and Politics of Schooling: Counternarratives of a Chinese Canadian Family. *Anthropology and Education Quarterly*, 34(2), 182-204.
- Li, G. y Wang, L. (Eds.). (2008). *Model Minority Myth Revisited: An Interdisciplinary Approach to Demystifying Asian American Educational Experiences*. Charlotte: Information Age Publishing.
- López, D. E. y Stanton-Salazar, R. D. (2001). Mexican Americans: A second generation at risk. En R. G. Rumbaut y A. Portes. (Eds.), *Ethnicities: Children of Immigrants in America* (pp. 57-90). Berkeley: University of California Press.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5 and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71, 438-474.
- Louie, V. (2004). *Compelled to excel: Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*. Stanford: Stanford University Press.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2009). *Datos y cifras 2009-2010*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Okagaki, L. (2001). Triarchic model of minority children's school achievement, *Educational Psychologist*, 36, 9-20.
- Ogbu, J. y Matute-Bianchi, M. E. (1986). Understanding sociocultural factors: Knowledge, identity and school adjustment. En D. D. Holt (Ed.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (pp. 73-142). Sacramento: California State Department of Education, Bilingual Education Office.
- 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 M. A. Gibson y J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3-36). New York: Garland.
- Osajima, K. (1988). Asian Americans as the Model Minority: An Analysis of the Popular Press Image in the 1960s and 1980s. En G. Okihiro et al. (Eds.), *Reflections on shattered windows* (pp. 165-174). Pullman, Wash: Washington State University Press.
- Perkins, D.N. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York: Free Press.
- Portes, P. R. (1996). Ethnicity and culture in educational psychology. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 331-357). New York: Macmillan.
- Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley and New York: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America. A Portrait*. Berkeley: The California University Press.
- Portes, A. y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 4-96.
- Rodríguez Izquierdo, R. M^a. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención psicopedagógica. *Educación y futuro. Revista de Investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 37-47.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Marova.
- Rumbaut, R.; Gold, S. y Foner, N. (Eds.) (2000). *Immigration research for a new century: multidisciplinary perspectives*. New York: Russell Sage Foundation.

- Rumbaut, R. G. (2005). Turning Points in the Transition to Adulthood: Determinants of Educational Attainment, Incarceration, and Early Childbearing among Children of Immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1041-1086.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Serra, J. M. y Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tectonologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Steele, C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Suárez-Orozco, M. y Suárez-Orozco, C. (1995). The Cultural Patterning of Achievement Motivation: A Comparison of Mexican, Mexican Immigrant, Mexican-American, and Non-Latino White American Students. En R. G. Rumbaut y W. A. Cornelius (Eds.), *California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy* (pp. 161-190). San Diego: University of California Center for U.S.-Mexican Studies.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2007). Education. En M. C., Water y R., Ueda (Eds.), *The New Americans. A guide to immigration since 1965* (pp. 243-257). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sue, S., y Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45, 913-920.
- Vila, I. (2006). Lenguaje, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.
- Zhou, M. (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review*, 31(4), 975-1008.
- Zhou, M., Lee, J., Vallejo, J.A., Tafoya-Estrada, R. y Sao Xiong, Y. (2008). Success attained, deterred, and denied: Divergent pathways to social mobility in Los Angeles's new second generation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620, 37-61.