

# Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico

Rosa María Rodríguez Izquierdo  
Universidad Pablo de Olavide

La discontinuidad cultural se refiere a la carencia de cohesión entre dos o más culturas. Este artículo analiza los resultados y conclusiones de la literatura científica referida a algunos de los temas que ilustran la incoherencia entre la cultura escolar y la doméstica. El objetivo principal es examinar las enormes diferencias que existen entre las principales expectativas y los valores culturales de las familias de los niños y niñas inmigrantes y lo que se espera de ellos en el entorno escolar y cómo estas diferencias influyen en los procesos cognitivos y en el rendimiento académico de estos estudiantes. Para ello, se ha realizado una exploración de diversas bases de datos especializadas e investigaciones llevadas a cabo en EEUU, un país con una larga tradición en la acogida de escolares inmigrantes. Los resultados de la investigación sugieren que los retos académicos de muchos alumnos inmigrantes están vinculados a la percepción de discontinuidad cultural entre el hogar y la escuela que perciben los estudiantes. Finalmente, los resultados también demuestran que la teoría de la discontinuidad cultural ayuda a comprender la falta de participación de algunos padres inmigrantes en el proceso educativo de sus hijos.

*Palabras clave:* Cultura escolar, cultura familiar, desigualdades educativas, lenguas, participación familiar.

*Cultural discontinuity. Immigrant students and academic success.* Cultural discontinuity refers to the lack of cohesion between two or more cultures. This article reviews the scientific literature on some of the issues that illustrate the incongruence between home and school cultures. The main objective of this article is to examine the huge differences that exist between the main expectations and cultural values of immigrant children and their families and what is expected of them in the school environment and how this discontinuity between home and school socialization patterns influence the cognitive processes and academic achievement of these students. We have undertaken an exploration of various documentary sources: specialized databases and research studies carried out in USA, a country with a long tradition in integrating immigrant students. Education researchers have suggested that the academic challenges faced by many immigrant students are linked to perceived cultural discontinuity between students' home- and school-based experiences. Finally, we also argue that the cultural discontinuity theory helps to understand the lack of participation of some immigrant parents in the educational process of their children.

*Keywords:* School culture, family culture, educative inequalities, languages, family participation.

El presente trabajo, pretende ofrecer una revisión de la discontinuidad cultural entre

el entorno escolar y el doméstico. Se preocupa por entender cómo los niños aprenden en el hogar y la escuela y cómo las disparidades entre estas dos culturas pueden ser reconciliadas. Aunque Ogbu (1982) sugirió que todos los estudiantes experimentan discontinuidades a lo largo de su escolaridad

entre las experiencias de casa y las escolares, tales discrepancias son más pronunciadas para los estudiantes inmigrantes (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Nieto, 1999) y, por lo tanto, tiene mayores repercusiones en los procesos cognitivos y en el rendimiento académico de estos estudiantes (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, y Todo-rova, 2008).

El artículo, se centra en un tipo concreto de infancia, la infancia extranjera y de origen inmigrante, o «hijos de inmigrantes». Los investigadores de la inmigración en USA (Danico, 2004; Rumbaut, Gold, y Foner, 2000) distinguen entre varias generaciones de inmigrantes. Este trabajo se refiere a la primera y la segunda generación. Se conoce como primera generación 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.

El interés de este trabajo para nuestro contexto radica en que como muestran las estadísticas (Ministerio del Interior, 2007), la infancia extranjera y de origen inmigrante constituye el sector de crecimiento más rápido de la población infantil en España. Por tanto, el carácter futuro de nuestra sociedad y nuestra economía estará íntimamente relacionado con la adaptación de los hijos de los inmigrantes de hoy.

Se insiste en el papel de la educación formal porque la escuela es el principal instrumento de integración social y cultural de estos niños y niñas. Es en ésta donde pasan la mayor parte de su tiempo, por lo que probablemente es el contexto donde se encuentran todos los niños independientemente de su procedencia. Por otro lado, es en la escuela donde los estudiantes de distinto origen cultural y lingüístico entran por primera vez en contacto sistemático con la nueva cultura. Allí tienen la ocasión de multiplicar las relaciones sociales con los grupos de iguales y de aprender el idioma, la cultura y los valores locales. En las interacciones con

sus compañeros y profesores, los niños y jóvenes recién llegados negociarán sus nuevas identidades y aprenderán a calibrar sus ambiciones. Sin duda todo ello dependerá, en gran parte, de la relación que encuentren entre la escuela y su entorno doméstico.

Así que, para muchos de estos alumnos, la escolaridad es casi la única posibilidad para un futuro mejor. Pero 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 cómo sus expectativas se vienen abajo.

Para empezar, la discontinuidad cultural se refiere a un término que está representado en la literatura de investigación educativa con muchos términos similares, por ejemplo, “conflictos culturales” (Vega, Khoury, Zimmerman, Gil, y Warheit, 1995), “disonancia cultural” (Garrett, 1995; Hale, 2001; Hollins y Spencer, 1990; Ladson-Billings, 1995a; Portes y Rumbaut, 2001; Tillman, 2002) o “desajuste cultural” (Tyler, Boykin, y Walton, 2006). En este artículo se entiende la discontinuidad cultural como la carencia de conexión entre dos o más culturas. Como se mostrará más tarde, las prácticas de aprendizaje escolares de muchos estudiantes inmigrantes no coinciden con las que han aprendido en la socialización primaria.

La Figura 1 ilustra con más detalle el proceso de discontinuidad cultural experimentado por los estudiantes inmigrantes. Este modelo conceptual entiende la discontinuidad cultural como un proceso en educación con varias actividades que forman un único fenómeno dialéctico y la describe como la diferencia entre los valores culturales basados en los comportamientos que se esperan en la escuela y los que se aprenden en el hogar.

La pregunta que ha guiado esta revisión ha sido la siguiente: ¿Cuáles son los temas que emergen de la investigación sobre discontinuidad entre la cultura familiar y la es-



Figura 1. *Proceso de discontinuidad cultural entre el hogar y la escuela* (Tyler et al., 2008).

colar? Se ha tratado de analizar las investigaciones llevadas a cabo fundamentalmente en los EEUU desde las explicaciones que han intentado dar cuenta de los factores que explican esta discontinuidad. Este artículo se centra en EEUU por ser un país que cuenta con una larga tradición en la acogida de alumnado inmigrante en su sistema educativo por lo que existen suficientes evidencias empíricas para explicar algunas de las razones de esta discontinuidad cultural y sus consecuencias en el éxito y fracaso escolar de este colectivo.

Para ello, se ha realizado una exploración de bases de datos especializadas (Eric, Scopus, EBSCO, PsycINFO, Proquest y PsyArticles). Del total de referencias encontradas se seleccionaron aquellas que fueran informes de investigación o revisiones de investigaciones relacionadas con este campo.

Partiendo de estos ejes, es preciso precisar que no se trata de un análisis bibliométrico sobre la producción científica en este terreno que de manera explícita tienen que ver con la incorporación de estudiantes inmigrantes a la escuela. El tratamiento que se ha dado a la información es sencillamente analítico buscando lo que se sabe de este tema. La información recopilada sobre los trabajos consultados permite sugerir líneas de intervención por parte del profesorado en este ámbito para la mejora de las prácticas educativas desde la perspectiva de la educación intercultural.

En ningún momento se ha pretendido hacer una revisión completa de la cantidad de estudios procedentes de EEUU en esta temática. No obstante, sí se ha hecho un esfuerzo considerable en revisar dos de los temas más relevantes hallados en la bibliografía

y que más inciden en el éxito/fracaso escolar de este colectivo.

El trabajo se estructura en dos partes. En la primera, se revisa la relación que existe entre discontinuidad cultural y rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes presentándose los resultados más relevantes de las implicaciones que se derivan claramente de dos aspectos: las diferencias del uso de la lengua en el hogar y la escuela, y las dificultades en la relación/participación de la familia en la escuela. En la segunda, a modo de conclusión se presentan algunas lecciones que se pueden aprender de estas investigaciones para nuestro contexto, se señalan algunas limitaciones y, por último, se apuntan algunas posibles líneas de investigación.

#### Discontinuidad cultural y rendimiento escolar de estudiantes inmigrantes

La literatura académica es pródiga en la publicación de trabajos, tanto cuantitativos como cualitativos, sobre la procedencia cultural de los estudiantes inmigrantes y sobre las implicaciones de la discontinuidad cultural hogar-escuela en rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes. En este apartado se presentan los resultados sobre dos de las cuestiones mencionadas con mayor frecuencia:

a) Diferencias del uso de la lengua en el hogar y la escuela

La investigación apoya la idea de que las primeras experiencias infantiles de los niños en el hogar influyen poderosamente en su comprensión de la cultura. La comprensión de uno mismo es construida a través de las experiencias con los otros, princi-

palmente los padres, pero ciertamente también incluyen los maestros, las familiares y otras personas significativas (Rossi y Rossi, 1990). Los niños desarrollan ideas sobre su identidad étnica y sobre los atributos de los grupos culturales diferentes al suyo desde los tres años (Banks, 1993) fundamentalmente a partir del hogar.

La lengua y los estilos lingüísticos juegan un papel importante para explicar la discontinuidad que experimentan los niños y niñas de origen cultural y lingüístico diversos desde la entrada en la escuela. Estos niños llegan a la escuela socializados en una lengua con maneras culturales determinadas y con estilos concretos 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. Las diferencias pueden existir bajo la forma de pronunciación, vocabulario, estructura gramatical y el uso de las formas culturales específicas en la interacción social (Wolfram, Adger, y Christian, 1999).

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. 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 cuál se identifica (Hamers, 2004).

En la escuela las reglas conversacionales no habladas organizan las maneras en que los profesores y los estudiantes interactúan (O'Connor, 1989). En el discurso tradicional del aula muchos profesores siguen una secuencia común del discurso *inicio-contestación-evaluación* dentro de la asignación de turnos de palabra del estudiante durante una clase (Au, 1993). Este modelo en el que muchos alumnos se encuentran cómodos, supone para otros 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.

Cuando los educadores no son conscientes de los influencias culturales en los estilos lingüísticos de los niños, se produce una falta de comunicación que puede conducir a malas interpretaciones y malentendidos sobre los patrones interaccionales, la inteligencia y el potencial académico de estos niños (Coleman, 2000). 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.

La investigación ha 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 (Gay, 2000; Harris, Kamhi, y Pollock, 2001; Heath, 1982). A menudo los niños que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas se derrumban en escuela. Muchos no llegan a poner una base sólida en la lectura y en la escritura o en matemáticas y ciencia. Este problema se agrava doblemente en el momento en que entren en la escuela secundaria.

Por el contrario, la investigación educativa indica (Conchas, 2006; Williams, 1997) que el rendimiento académico de estos niños mejora cuando los educadores enseñan de una manera en la que se tiene en cuenta la diversidad cultural específica de cada grupo. Es decir, las experiencias previas de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas diversas, sus marcos de la referencia y sus estilos del funcionamiento para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más relevante y eficaz (Gay, 2000; González, Moll, y Amanti, 2005).

Todos los niños vienen a la escuela socializados en una lengua con formas culturales específicas. Es vital que los niños reconozcan estas formas en los modos de hacer y proceder de la escuela para que puedan sentir las suyas y de esta manera sentirse pertenecientes a esta institución.

La investigación sobre el logro educativo de los estudiantes de origen cultural y

lingüístico diferentes sugiere 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 (Baker, 2005; Bohn, 2003; Gay, 2000; Loewen, 2007; Nieto, 1999; Sue, 2004). De hecho, muchos de estos investigadores están convencidos de que hay un sesgo inherente en la escuela en la incorporación de normas y valores culturales occidentales (Loewen, 2007; Sue, 2004; Sue y Sue, 2003).

Tales experiencias 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 corroborado esta afirmación asociados con la discontinuidad cultural. Por ejemplo, en su descripción de discontinuidad cultural, Mehan (1998) 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» (p. 249). Spring (2004) describe este proceso de *deculturización* en la educación como «la destrucción de la cultura de una gente y substitución por una nueva cultura» (p. 3). Del mismo modo, Gay (2000) afirma que:

...la mayoría de los docentes, esperamos que todos los estudiantes se comporten de acuerdo con los estándares de normalidad de la cultura escolar. Cuando los estudiantes no lo logran, los profesores los encuentran no deseables, problemáticos y difíciles... En lugar de construir sobre lo que los estudiantes cuentan para hacer su aprendizaje más fácil y mejor, los profesores quieren corregir y compensar sus déficits culturales. Esto significa que los estudiantes étnicamente diversos deben ajustarse a la clase media y a las normas culturales eurocéntricas (Gay, 2000, p. 46).

Eisner (1979) ya sostenía que la escuela socializa a los niños en un conjunto de expectativas que «son profundamente más po-

derosas, de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículum explícito de la escuela públicamente plantea» (p. 75). Por tanto, estos estudiantes continuamente tienen que negociar entre dos conjuntos de valores culturales: los existentes en el hogar y los de la escuela. Así que muchos alumnos inmigrantes aprenden a evitar en la escuela el comportamiento basado en sus valores culturales para optimizar su bienestar psicológico y en general la experiencia escolar.

#### b) La relación familia-escuela

Los inmigrantes de hoy son una población muy heterogénea que hace difícil las generalizaciones. Por tanto, hay que tener en cuenta las diferencias de participación entre los padres inmigrantes según su nacionalidad, tiempo de permanencia en el país, clase social, etc., intentando no generalizar y homogeneizar el comportamiento de todas las familias inmigrantes. Parece previsible que a mayor distancia cultural entre la familia y la escuela menor 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 minoritarios étnicos.

Mientras que los niños de origen inmigrante se enfrentan en la escuela de manera rápida e intensa con la nueva cultura, sus padres pueden estar más apartados de la cultura de acogida, por lo que la rápida absorción de los niños a la nueva cultura también puede provocar ciertos conflictos y tensiones concretas. Los niños pueden llegar a albergar sentimientos de vergüenza, en relación a ciertos aspectos del «antiguo país» y las costumbres «anticuadas» de sus progenitores. Este proceso se conoce como *aculturación disonante* (Portes y Rumbaut, 2001).

Se sabe que entre los factores que más influyen en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo se encuentra la relación familia-escuela (Epstein, 2001) por lo que se trata de una relación particularmente importante. Sin embargo, con frecuencia, las

relaciones entre las familias y los centros educativos no parecen ser tan fluidas.

A veces, se acusa a los padres inmigrantes de falta de participación en el proceso educativo de sus hijos. Desde la perspectiva del profesorado, el enfoque generalizado de «no interferir» de muchos padres inmigrantes se pueden leer como signo de despreocupación por el progreso escolar de sus hijos e hijas (Hohl, 1996; Kanoute y Saintfort, 2003). Así, muchas veces se termina culpando a padres y madres del fracaso escolar de estos. Nada está más lejos de la verdad.

Los estudios apuntan que, por lo general, la inmensa mayoría de las familias inmigrantes, al igual o más que las familias autóctonas, suelen tener altas expectativas con respecto a la educación de sus hijos y valoran de manera muy positiva el papel de la escuela (Kasinitz, Mollenkopf, Waters y Holdaway, 2008; Louie, 2004; Ogbu, 1991; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995, 2001; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008). En el imaginario de los inmigrantes se percibe la escuela como la institución que hará posible la movilidad social de sus hijos (De Carvalho, 2000). 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 es que se benefician del optimismo de sus padres (Kao y Tienda, 1995) sobre las oportunidades que encontrarán en el país de acogida. Los investigadores han especulado con que el «optimismo inmigrante» puede explicar el éxito escolar obtenido por los estudiantes inmigrantes, quienes creen que sus esfuerzos serán recompensados.

Para muchos profesores, la participación de las familias en el proceso de integración es vital. Sin embargo, lo que se percibe a menudo es la separación y la distancia, cuando no el conflicto, entre familia y escuela. Lawrence-Lightfoot (2004) sostiene que en la mayoría de las ocasiones, los encuentros entre padres y maestros se han convertido en torpes enfrentamientos, en lugar de oportunidades estupendas para buscar alianzas de colaboración en apoyo de los niños.

Para resumir, Azduoz (1995) distingue entre cuatro grupos de barreras en la comunicación escuela-familia de orígenes culturales diversos, aunque algunas de estas dificultades no son exclusivas de ellos. En primer lugar, las dificultades lingüísticas. El desconocimiento de la lengua puede oscilar desde la comunicación imposible por ambas partes, al no existir medios institucionales para hacer posible la mediación, hasta una comunicación limitada debido al insuficiente conocimiento de cada una de las partes, por lo que la comunicación se circunscribe a la transmisión de información en el mejor de los casos. En segundo lugar, las dificultades socioeconómicas: falta de horarios coincidentes de padres y maestros, nivel escolar insuficiente de los progenitores para poder ayudar en los estudios de los hijos, etc. En tercer lugar, las dificultades culturales: divergencia de los sistemas escolares conocidos por los padres, como valores, modos de relación y comunicación familia y escuela, roles esperados de los distintos agentes implicados, etc. y los que se encuentran en la institución escolar. Por último, las dificultades institucionales: problema de algunos padres para percibir al personal de la escuela como agentes educativos competentes y para encontrar en la escuela un lugar accesible, donde pueden y deben participar; dificultad en aceptar que la escuela vaya más allá de lo estrictamente escolar.

### Conclusiones

Los resultados de la revisión en torno a la discontinuidad cultural ponen de manifiesto, en primer lugar, que en EEUU existe un cuerpo suficiente de investigaciones que aportan datos empíricos sobre sus consecuencias en el rendimiento escolar de los estudiantes inmigrantes. Estos estudios pueden resultar útiles en nuestro contexto, donde los estudiantes inmigrantes son una realidad creciente, arrojando luz sobre los puntos fuertes y débiles de la investigación en esta temática, para a partir de ahí, decidir como avanzar en 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.

Según las investigaciones revisadas, una de las primeras lecciones que se pueden aprender es que el distinto uso de la lengua y los estilos lingüísticos de muchos estudiantes inmigrantes juega un papel fundamental en la dinámica escolar. A veces, los estudiantes se muestran poco implicados en las tareas por falta de conocimiento del idioma o de los estilos comunicativos que se manejan hecho que hace muy problemática su esperada implicación en el aprendizaje. Esta circunstancia les produce estrés y tensión añadida al complicado proceso de adaptación en el que se encuentran (Suárez- Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Es necesario insistir en que la lengua implica el conocimiento de una cultura y de las reglas asociadas a ella. Se puede concluir que cuando se manejan nociones estrictas del uso del lenguaje que no contemplan los sistemas de comunicación e interacción verbal y no verbal en el aula pueden conducir a inequidades perdurables en las oportunidades educativas. Sin el conocimiento de los patrones de comunicación es muy difícil que los estudiantes inmigrantes puedan establecer relaciones con sus compañeros y profesores y sentirse seguros y aceptados.

La literatura sugiere que educar con éxito a los niños inmigrantes necesariamente implica más que simplemente conocer la lengua en sentido estricto. Por el contrario, requiere de muchos más elementos como conocer el sistema de comunicación, utilizar materiales didácticos apropiados e instrumentos de evaluación que garanticen un buen diagnóstico, la formación adecuada del profesorado, etc.

La buena comunicación en el aula es una de las cuestiones particularmente más complejas que influyen en el aprendizaje y si además se le suma la discontinuidad cultural que los estudiantes inmigrantes experimentan al acercarse a la escuela, se asume un desafío importante al que es necesario prestar atención, en primer lugar, intentando comprender las dificultades específicas de esta relación.

Una segunda lección que emerge del análisis de las investigaciones en lo que se refiere a las relaciones familia-escuela hace alusión a que las expectativas y los valores culturales de las familias inmigrantes pueden ser muy diferentes lo que, en parte, explica que las relaciones no sean tan fluidas. 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. Por ejemplo, llamar al docente por su nombre de pila se trata de una práctica incomprensible para muchos niños y padres inmigrantes. Muchos llegan a manifestar la falta de disciplina y de respeto que observan en las nuevas escuelas de sus hijos lo que les lleva a albergar profundas reservas sobre el sistema educativo. Hay otro terreno de tensiones para un amplio conjunto de padres que tiene que ver, por un lado, con el límite riguroso con que en muchos ámbitos culturales se separa el dominio de la escuela y del hogar; y por otro, con las distancias en los significados culturales atribuidos a su papel en el proceso educativo de sus hijos. En primer lugar, muchas familias 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. Entienden que sería muy atrevido por su parte cuestionar las decisiones y comportamientos de los maestros. Por el contrario, en el contexto cultura español, hay una mayor fluidez y se espera que los padres participen activamente en las actividades de la escuela, que se interesen y que ayuden a sus hijos en las tareas de casa. Esta creencia suele complicarse por el hecho de que los inmigrantes, como desconocedores de los códigos de referencia, se sienten menos seguros a la hora de cuestionar el juicio de los responsables escolares. Esto se cumple, en especial, en el caso de los padres que han tenido poca educación formal y, en consecuencia, conocen menos la cultura de «ir a la escuela». Asimismo, los que pertenecen a un estatus económico bajo pueden tener una conciencia muy clara de su



inferioridad y sentirse socialmente incómodos al interactuar con las figuras de autoridad de la escuela.

Junto a estas diferencias culturales, se encuentran factores sociales inmediatos que limitan la presencia de muchos padres inmigrantes en las escuelas de sus hijos. Se refieren a las cargadas jornadas laborales a la que tienen que hacer frente. A veces, los padres tienen dos y tres empleos que les imposibilita participar en las actividades escolares previstas, con frecuencia, por los docentes en medio de la jornada. Algunos también sientan miedo e inseguridad debido a la situación legal irregular en la que se pueden encontrar.

A continuación, se señalan algunas de las limitaciones que tiene la investigación sobre la discontinuidad cultural de los estudiantes inmigrantes. Uno de los problemas más perversos hasta la fecha es la dificultad de los estudios para clarificar los factores que tienen que ver con el estatus económico de aquellos otros que tienen que ver con los aspectos puramente culturales. Ya que 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 la discontinuidad escuela-hogar más que los factores culturales o de procedencia étnica. Las disparidades económicas de estos grupos, combinadas con las dificultades institucionales de la escuela para acoger la diferencia cultural hacen extremadamente pensar la distancia cultural familia-escuela por sí misma sirve para explicar el rendimiento escolar de estos estudiantes.

La segunda de las debilidades se refiere a la perversidad de asociar la falta de participación de las familias a las familias de origen inmigrante. Se considera que no se puede asociar una vinculación directa entre familia inmigrada y falta de participación. Muchos de los factores no difieren de los elementos que afectan a la mayoría de las familias autóctonas. Cabe sospechar que la falta de implicación de algunas familias inmigrantes no tenga solo que ver con el ori-

gen cultural sino con el origen económico de las mismas (OECD, 2006).

Una tercera reticencia que emerge del análisis de las investigaciones es que los estudiantes inmigrantes son una población muy heterogénea por lo que no es posible generalizar. Establecer normas de comportamiento homogéneas significa no tener en cuenta las ventajas económicas y sociales en las que se ven inmersas muchas de estos estudiantes inmigrantes. Estos estudios pueden tener como consecuencia, la tendencia a buscar resultados negativos ignorando los factores positivos con los que potencialmente estos alumnos cuentan como las expectativas más altas de sus padres con respecto a la educación de sus hijos e hijas. Son pocos los estudios que resaltan las experiencias de logro obtenidas por 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.

Para finalizar, se apuntan algunas futuras líneas de investigación que parece importante potenciar de cara al futuro, que tienen que ver con la investigación en la escuela. Si la investigación se aparta de las explicaciones homogeneizadoras que ponen más el acento en las diferencias individuales o en la procedencia más que en la propia institución, queda por ver si las causas de la discontinuidad en la comunicación efectiva con estudiantes y familias se deben a que los centros educativos no están capacitados para establecer un diálogo con ellos. Desde esta perspectiva se entiende que las causas hay que asumirlas también desde la falta de preparación de las estructuras escolares para dar respuesta a las necesidades particulares de estos estudiantes y de sus familias. Son necesarias las 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. En este sentido, la investigación sigue abierta, analizando la dinámica organizativa del centro educativo, las estructuras organizativas y curriculares de la cultura escolar, las actitudes del profesorado,



etc. en relación al fracaso y al éxito escolar y las actitudes del profesorado, entre otras.

Faltan datos consistentes que exploren la relación entre las percepciones de los estudiantes de los sistemas de comunicación y su rendimiento académico. Serían necesarias más investigaciones que establezcan relaciones entre el uso de la lengua en sentido amplio y el sentirse aceptado y bienvenido entre los compañeros dentro de un entorno de aprendizaje y en qué medida ello supone un prerrequisito para que los estudiantes tengan éxito en las tareas de aprendizaje. Se podría aventurar que los estudiantes que perciben el clima de comunicación como hostil o amenazante podrían ser potencialmente más vulnerables al desarrollo de problemas académicos.

Aunque muchas investigaciones han documentado la manera en que la cultura escolar pone en una situación de desventaja a los estudiantes inmigrantes, y aunque se han sugerido medidas para trabajar con esta población en los centros escolares, se necesitan más trabajos que evalúen el impacto de esas acciones que intentan conseguir escuelas más inclusivas que respeten las culturas y lenguas de estos estudiantes. 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. Como consecuencia, la investigación debería contribuir con evidencias de cómo mejorar los procesos que conducen a trabajar con la riqueza individual que aporta cada uno de estos grupos a la escuela.

Por último, se hacen necesarios trabajos que examinen cuidadosamente la importancia que tienen para el desarrollo cognitivo y el progreso académico los contextos fuera de la escuela. Una excepción de esta limitación es el foco puesto en la participación de los padres en la escuela.

#### Agradecimientos

Este artículo ha sido escrito en dos estancias de investigación en Harvard Graduate School of Education (HGSE) financiadas por el Programa José Castillejo y la Comisión Fulbright durante los cursos 2006 y 2008-2009. Agradecemos estas financiaciones y la oportunidad de discutir nuestras ideas con el profesorado y estudiantes de doctorado de esta Facultad.

#### Referencias

- Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Azdouz, R. (1995). *Parents partenaires: Répertoire des pratiques favorisant le rapprochement école-famille, parents partenaires*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- 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). Multicultural education for young children: Racial and ethnic attitudes and their modification. En Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 236-250). New York: Macmillan.
- Bohn, A. P. (2003). Familiar voices: Using Ebolic communication techniques in the primary classroom. *Urban Education*, 38, 688-707.
- 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.
- Danico, M. Y. (2004). *Intersections: Asian and Pacific American transcultural studies*. Honolulu, Hawaii: University of Hawai'i Press.
- De Carvalho, M. E. (2000). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisner, E. W. (1979). *The three curricular that all schools teach*. New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

- Garret, M. W. (1995). Between two worlds: Cultural discontinuity in the dropout of Native American youth. *School Counsellor*, 42, 186–195.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gutiérrez, K. D. y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practices. *Educational Researcher*, 32, 19–25.
- Hale, J. (2001). Culturally appropriate pedagogy. En W. Watkins, J. Lewis y V. Chou (Eds.), *Race and education: The roles of history and society in educating African American students* (pp. 173–189). Boston: Allyn & Bacon.
- Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 70–98.
- Harris, J. L., Mamhi, A. G. 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 F. Gagnon, L. McAndrew, y M. Page (Eds.), *Pluralisme, citoyenneté & éducation* (pp. 337–348). Paris/Montreal : Harmattan.
- Hohl, J. (1996b). Qui sont «les parents»? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC)*, 35, 51–62.
- Hollins, E. y Spencer, K. (1990). Restructuring schools for cultural inclusion: Changing the schooling process for African American youngsters. *Journal of Education*, 172, 89–100.
- Kanote, F. y Sainfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43(1), 28–31.
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. C. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ladson-Billins, G. (1995a). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Education Research Journal*, 35, 465–491.
- Ladson-Billins, G. (1995b). But that's just good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34, 159–165.
- Laurence-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: Stanford University Press.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245–269.
- Ministerio del Interior (2007). *Anuario de Extranjería*. Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración. Recuperado el 25 de noviembre de 2008 de <http://www.mir.es>
- Moll, L., Amanti, C., y González, N. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 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. Recuperado el 19 de noviembre de 2008, de <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities. En M. Gibson (Ed.), *Minority status and schooling: a comparative study of New York* (pp. 3–33). NY: Garland.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290–307.
- Portes, A. y Rubaut, R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Rossi, S. y Rossi, P. (1990). *Of Human Bonding*. New York: Basic Books.
- Rumbaut, R., Gold, S., y Foner, N. (2000). *Immigration research for a new century: Multidisciplinary perspectives*. New York: Russell Sage Foundation.
- Spring, J. (2004). *Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States* (4<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.

- Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-365.
- 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., (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Suárez-Orozco, C., 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, D. W. (2004) Whiteness and ethnocentric monoculturalism: Making the "invisible" visible. *American Psychologist*, 59, 761-769.
- Sue, D. W. y Sue, D. (2003). *Counselling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (5<sup>th</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Tillman, L. C. (2002). Culturally sensitive research approaches: An African American perspective. *Educational Researcher*, 31, 3-12.
- Tyler, K. M., Boykin, A. W., y Walton, T. R. (2006). Cultural considerations in teachers' perceptions of student classroom behavior and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 22, 998-1005.
- Tyler, K., Uqdah, A. L., Dillihunt, M. L., Beatty-Hazelbaker, R., Conner, T.; Gadson, N., HENCHI, A., Hughes, T., Mulder, S., Owens, E., Roan-Belle, C. Smith, L., y Stevens, R. (2008). Cultural Discontinuity: Toward a Quantitative Investigation of a Major Hypothesis in Education. *Educational Researcher*, 37(5), 280-297.
- Vega, W. A.; Khoury, E. L.; Zimmerman, R. S., Gil, A. G., y Warheit, G. J. (1995). Cultural conflicts and problem behaviors of Latino adolescents in home and school environments. *Journal of Community Psychology*, 23, 167-179.
- Wolfram, W., Adger, C. T., y Christian, D. (1999). *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

