

Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts

Carola Suárez-Orozco
Marcelo Suárez-Orozco

Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous

Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco

Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts

Carola Suárez-Orozco
Marcelo Suárez-Orozco

Informes Breus és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill que es distribueix gratuïtament. S'hi publiquen els resums i les principals conclusions d'investigacions que han estat promogudes per la Fundació i documents inèdits en llengua catalana. Tots ells es consideren rellevants pel seu interès social i polític.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright*, i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: juny de 2008

© dels textos: Carola Suárez-Orozco i
Marcelo Suárez-Orozco

© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2008
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Edició a cura d'Editorial Mediterrània

Disseny: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-8334-918-2
DL:

Impressió: Tecfa Group, Barcelona
Imprès a Catalunya – *Printed in Catalonia*

Índex

Resum	9
1. INTRODUCCIÓ	11
2. PROCESSOS QUE AFECTEN L'ADAPTACIÓ ESCOLAR	17
3. L'ESTUDI LISA (<i>LONGITUDINAL IMMIGRATION STUDENT ADAPTATION</i>)	23
Objectius de l'informe	25
Metodologia emprada	26
Dimensions mesurades	30
Estratègia d'anàlisi quantitativa	34
Estratègia d'anàlisi qualitativa	35
4. RESULTATS	37
Resultats quantitativs	39
Estudi de casos d'alumnes d'alt rendiment	44
Estudi de casos d'alumnes de baix rendiment	47
Estudis de casos d'alumnes d'empitjorament ràpid	50
Estudis de casos d'alumnes d'empitjorament lleu	53
Estudis de casos d'alumnes amb millora	57
5. CONCLUSIONS	63
6. PROPOSTES	73
7. BIBLIOGRAFIA	79

RESUM

La immigració ofereix alhora reptes i oportunitats que afecten els resultats escolars dels alumnes. Mitjançant un enfocament longitudinal de cinc anys de durada amb una combinació de mètodes, s'han identificat diverses trajectòries escolars en els alumnes immigrants acabats d'arribar als Estats Units procedents de l'Amèrica Central, la Xina, la República Dominicana, Haití i Mèxic. Tot i que alguns dels alumnes nous van obtenir un rendiment alt o van tenir una certa millora amb el temps, en la resta de l'alumnat el rendiment empitjorava gradualment. Una sèrie de proves posteriors van revelar que hi havia diferències significatives entre els diversos grups pel que feia a la trajectòria escolar, sobretot entre els joves amb un rendiment alt i la resta de grups. D'acord amb altres estudis previs, els antecedents familiars, l'educació de la mare, l'estatus laboral de tots dos pares, el sexe de l'alumne i l'estructura familiar estaven vinculats als resultats escolars. Aquestes anàlisis, juntament amb un conjunt d'estudis de casos, han ajudat a esclarir els diversos aspectes que afecten l'encaix dels alumnes immigrants a les escoles al llarg del temps.

1 Introducció

El nombre d'alumnes immigrants que s'incorporen a les escoles dels Estats Units no té precedents, actualment han esdevingut el segment de creixement més ràpid entre la població jove (Landale i Oropesa, 1995). Aquests menors provenen d'entorns enormement diversos, i més del 80% arriba de l'Amèrica Llatina, d'Àsia i de la conca afrocaribenya (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova, 2008). Tot i que quan arriben mostren elements positius notables, com ara uns vincles familiars sòlids, una confiança ben assentada en l'educació i optimisme respecte al futur, també s'han d'enfrontar a una sèrie de reptes relacionats amb el procés migratori. Aquests reptes inclouen: nivells de pobresa elevats (Capps, Fix, Ost, Reardon-Anderson i Passel, 2005), contextos de rebuda poc acollidors (Portes i Rumbaut, 2001), experiències de racisme i discriminació (Szalacha, Erkut, García-Coll, Alarcón, Fields i Ceder, 2003; Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova, 2008) i, sovint, l'exposició a la violència escolar i de la comunitat (García-Coll i Magnuson, 1997; Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2001). Aquests factors negatius compliquen l'encaix dels alumnes immigrants a les escoles i als entorns comunitaris a què s'han d'incorporar, posen a prova les seves capacitats de resistència (fins i tot les d'aquells adolescents immigrants més forts), i, alhora, els fan vulnerables al fracàs escolar.

Davant d'aquesta realitat, hi ha un ampli segment de joves immigrants que ha de lluitar molt per triomfar dins del sistema educatiu nord-americà. Alguns estudis

han demostrat que, malgrat que els joves immigrants tenen unes actituds més positives respecte a les seves escoles que els seus companys nadius (Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 1995), tenen unes aspiracions més elevades (Fuligini, 1997; Portes i Rumbaut, 2001) i són més optimistes de cara al futur (Kao i Tienda, 1995; Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2001), molts d'aquests joves acaben obtenint uns resultats baixos en diversos indicadors escolars com ara les proves de rendiment, les notes, els índexs d'abandonament escolar i el nombre d'inscripcions universitàries (Gándara, 1994; Orfield, 2002; Comissió Assessora del President sobre l'Excel·lència en l'Educació dels Hispanoamericans, 1996; Ruiz-de-Velasco, Fix i Clewell 2001).

Actualment, en gairebé tots els grups immigrants, el temps de permanència als Estats Units està relacionat, paradoxalment, amb el descens del rendiment escolar i de les aspiracions; és a dir, a més temps de permanència, més descens del rendiment escolar (Fuligini, 1997; Hernández i Charney, 1998; Portes i Rumbaut, 2001; Steinberg, Brown i Dornbusch, 1996; Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 1995).

Aquesta manca d'implicació en l'escola és preocupant, especialment a la vista de la importància cabdal que té l'èxit escolar en l'adaptació dels immigrants dins de les nacions postindustrials (Suárez-Orozco, 2007). Mentre que en els fluxos migratoris previs els nois i les noies podien abandonar l'ensenyament secundari sense haver de pagar un cost gaire elevat en la incorporació posterior al mercat laboral, l'estructura econòmica actual provoca que els joves que abandonen els instituts estiguin pràcticament sentenciats a fer feines precàries situades a la cua de la nostra economia de "rellotge de sorra".¹ Feines amb poques expectatives de mobilitat social ascendent (Suárez-Orozco, 2007; Portes i Rumbaut, 2001). D'altra banda, si bé els alumnes blancs nord-americans de classe mitjana, amb més privilegis, es poden permetre donar un mal pas en la seva educació i recuperar-se'n uns anys més tard, és molt més improbable que els alumnes de color

1. Aquest concepte econòmic descriu una estratificació laboral on el gràfic resultant té la forma d'un rellotge de sorra; una quantitat important de treballs poc remunerats a la base, molts treballs d'alta qualificació a la part superior i molt pocs treballs de tipus mitjà a la part central.

(que són el 80% dels alumnes immigrants) ho aconsegueixin (Orfield i Lee, 2006). Per tant, és rellevant entendre i conèixer quins són els factors que precipiten la manca d'implicació dels alumnes immigrants a les escoles nord-americanes i quins els poden protegir d'aquesta baixa implicació.

Tot i que els joves immigrants nouvinguts de primera generació comparteixen els mateixos reptes que els joves de segona generació² o de generació i mitja,³ els nouvinguts tenen l'afegit d'haver-se d'enfrontar a trastorns socials i culturals inherents a tot procés de migració (Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2001) i alhora han d'adquirir una llengua nova. També cal tenir en compte que els progenitors immigrants, amb coneixements escassos d'anglès, acostumen a mostrar dificultats per controlar el progrés escolar dels seus fills, seguir-ne les activitats extraescolars i per comprendre les seves experiències (Phelan i Locke-Davidson, 1993; Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2001).

En definitiva, i vist l'augment espectacular de la població immigrada en edat escolar, és molt important que esclaram quins processos afecten l'adaptació escolar. A partir de les dades de l'estudi LISA (*Longitudinal Immigration Student Adaptation*)⁴ (Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2001), en aquestes pàgines s'analitzen les experiències i l'encaix dels alumnes adolescents immigrants nouvinguts de primera generació en els centres educatius, prestant una atenció especial als factors que intervenen en els resultats escolars.

2. Fa referència als fills i les filles de famílies immigrades nascuts al país de destinació.

3. Fa referència als fills i filles de famílies immigrades nascuts al país d'origen i que arriben al país de destinació abans d'iniciar el seu procés de socialització escolar.

4. Adaptació Longitudinal dels Alumnes Immigrants.

2 Processos que afecten l'adaptació escolar

Els experts han observat una diferència de gènere pel que fa al rendiment escolar dels immigrants i de les minories (Brandon, 1991; García-Coll, Szalacha i Palacios, 2005; Portes i Rumbaut, 2001; Rong i Brown, 2001; Suárez-Orozco i Qin-Hilliard, 2004). En aquest sentit, s'ha identificat un cert nombre de factors que contribueixen a produir aquest fenomen; els nois de color es plantegen menys expectatives i s'enfronten a una estigmatització i discriminació majors que no pas les noies. Per tant, en el cas d'aquests nois hi ha més risc que no s'impliquin a l'escola (Crul i Doomernik, 2003; DeVos, 1980; Lopez, 2003). A aquesta realitat, s'hi suma que les noies immigrants sovint tenen més responsabilitats a casa que els seus germans i que en canvi ells tendeixen a tenir més llibertat per entrar en contacte amb la cultura local de barri (Olsen, 1997; Sarroub, 2001; Valenzuela, 1999; Waters, 1999). A l'escola, els nois acostumen a tenir menys relacions positives amb el professorat i perceben que l'entorn escolar els recolza menys que a les seves companyes de classe (Suárez-Orozco i Qin-Hilliard, 2004; Way i Chu, 2004).

La competència en llengua anglesa (*English Language Proficiency*, ELP) també pot afectar les trajectòries de rendiment escolar entre els joves immigrants. L'habilitat lingüística afecta les capacitats dels alumnes per detectar els matisos socials dins de l'escenari escolar i també és un molt bon predictor de l'èxit escolar (Muñoz-Sandoval, Cummins, Alvarado i Ruef, 1998). La capacitat d'obtenir un bon resultat en els exàmens d'elecció múltiple, d'extreure el significat d'un text

escrit i d'argumentar una qüestió, tant verbalment com per escrit, són habilitats crucials per assolir uns nivells d'èxit escolar alts.

En un estudi a gran escala realitzat amb cinc mil alumnes immigrants de primera i de segona generació procedents de tretze països diferents, la fluïdesa en llengua anglesa es va revelar com el factor clau a l'hora de predir un encaix escolar positiu (Portes i Rumbaut, 2001). La majoria dels immigrants nousvinguts s'enfronten al repte de dominar l'anglès, al d'acoblar-se a una escola nova, i al d'aprendre nous coneixements escolars (Ruiz-de-Velasco, Fix i Clewell, 2001). Si bé la competència verbal es pot desenvolupar pràcticament en un parell d'anys, per assolir el nivell de coneixements lingüístics necessaris per ser competitiu a l'aula, cal de cinc a set anys de mitjana en condicions òptimes (Collier, 1992; Cummins, 1991; Klesmer, 1994).

D'altra banda, la competència lingüística pot afectar la implicació dels alumnes en el procés d'aprenentatge. La implicació escolar, és a dir, la mesura en què els alumnes connecten amb allò que aprenen, amb com ho aprenen i amb qui ho aprenen, té un paper fonamental per al bon desenvolupament dels alumnes a l'escola (Fredricks, Blumenfeld i Paris, 2004; Greenwood, Horton i Utley, 2002; Steinberg, Brown i Dornbusch, 1996). En l'estudi que presentem, ens centrem en la dimensió conductual de la implicació escolar. La implicació conductual reflecteix la participació i els esforços de l'alumne per dur a terme les tasques escolars, com ara el fet d'esmerçar els seus màxims esforços a acabar els deures a l'aula i a casa, lliurar les tasques a temps, prestar atenció durant la classe, comportar-se correctament a l'aula i assistir a l'escola.

A més de ser un alumne aplicat, sembla que una adaptació satisfactòria dels alumnes immigrants va lligada a la qualitat de les relacions que estableixen en els seus entorns escolars (Cauce, Felner i Primavera, 1982; Dubow, 1991; Levitt, Guacci-Franco i Levitt, 1994; Wentzel, 1999). De fet, el recolzament social a l'escola està vinculat a l'adaptació escolar de tots els alumnes i tot apunta que els alumnes immigrants no en són una excepció (Portes i Rumbaut, 2001; Zhou i Bankston, 1998). Les relacions socials proporcionen una sèrie de funcions protectores: un

sentit de pertinença, suport emocional, ajut i informació palpables, orientació, creació de models de conducta i una resposta positiva (Cobb, 1976; Sarason, Sarason i Pierce, 1990; Wills, 1985). Segons la literatura, les relacions que es desenvolupin a l'escola tenen un paper important tant per fomentar un comportament competent a l'aula com per afavorir la implicació en el centre educatiu i per obtenir uns bons resultats (Fredricks, Blumenfeld i Paris, 2004). L'establiment de relacions protectores amb adults a l'escola pot proporcionar als joves immigrants vinculacions compensadores, contextos segurs en els quals aprendre normes i pràctiques culturals noves, i també una informació essencial per a l'èxit escolar (Roffman, Suárez-Orozco i Rhodes, 2003; Suárez-Orozco, Pimentel i Martin, 2008). D'altra banda, també s'ha trobat una associació coherent entre la percepció que l'alumne té de les seves relacions amb companys i amb adults comprensius a l'escola i l'augment dels esforços socials, de la motivació, de les competències i els bons resultats escolars, del funcionament psicosocial, de l'assistència a l'escola i de la implicació escolar (Goodenow, 1993; Hamre i Pianta, 2001; Jenkins, 1997; Midgley, Feldlaufer i Eccles, 1989; Pianta, 1999; Reddy, Rhodes i Mulhall, 2003; Roeser i Eccles, 1998; Ryan, Stiller i Lynch, 1994).

3 L'estudi LISA (*Longitudinal Immigration Student Adaptation*)⁵

5. Adaptació Longitudinal dels Alumnes Immigrats.

OBJECTIUS DE L'INFORME

Tal com hem descrit, immigrar als Estats Units comporta reptes i oportunitats que interactuen amb factors individuals i amb variables de context. La combinació dels diferents factors i variables tindrà repercussions claus per a l'obtenció dels bons resultats escolars. La nostra comprensió d'aquests factors, però, ha quedat restringida, en part, per les limitacions dels estudis previs. La majoria d'experts ha utilitzat enfocaments transversals i han comparat dues o més generacions de cohorts,⁶ en comptes de tractar les trajectòries del canvi en el transcurs d'un període dins de la mateixa cohort i la mateixa generació (Fuligini, 2001). A més, els estudis que inclouen immigrants de segona o tercera generació s'han centrat menys a explorar els patrons d'ajust i les experiències úniques inicials dels alumnes immigrants nous (Fuligini i Pederson, 2002; García-Coll, Szalacha i Palacios, 2005; Portes i Rumbaut, 2001).

Els objectius d'aquest informe que presentem, són dos: 1) identificar les trajectòries de rendiment escolar dels joves immigrants, i 2) emprar una estratègia formada

6. Grup determinat de persones que comparteixen una o més característiques i que se sotmet a observació durant un període concret de temps.

per una combinació de mètodes que identifiqui, descrigui i expliqui els patrons de pertinença a cadascuna de les trajectòries identificades. Les estratègies emprades en aquest informe (anàlisis quantitatives de dades d'enquesta i estudis de casos qualitius) ajuden a esclarir les diferents facetes de les trajectòries de rendiment escolar.

METODOLOGIA EMPRADA

Procediments

El LISA va ser un estudi longitudinal de cinc anys de durada que emprava enfocaments interdisciplinaris i comparatius, una combinació de mètodes i també dades triangulades. Com dèiem, l'objectiu últim ha estat documentar els patrons d'adaptació dels joves immigrants nous procedents de l'Amèrica Central, la Xina, la República Dominicana, Haití i Mèxic.

Selecció de participants

Per prendre part en l'estudi, es van escollir escoles de Boston i de San Francisco amb densitats elevades d'alumnes immigrants. Les escoles participants van proporcionar accés als registres d'alumnes, als mestres, al personal no docent i al centre. Amb l'ajut del personal escolar, es van identificar els joves que podrien complir els criteris d'inclusió (immigrants nous els progenitors dels quals procedissin, tots dos, del mateix país d'origen).

Una sèrie d'ajudants d'investigació (AI) bilingües i biculturals (majoritàriament procedents dels mateixos països d'origen que els participants) van contactar amb els possibles participants a fi d'explicar el projecte i de sol·licitar la seva col·laboració. Els joves van portar a casa una carta explicativa del projecte, en la seva pròpia llengua, i unes sol·licituds per demanar el consentiment dels pares. En molts casos, els AI van fer el seguiment dels alumnes a través de trucades a

les llars. Es va informar els alumnes i els progenitors que el projecte durava cinc anys i que investigava l'experiència de la immigració. També se'ls va garantir la confidencialitat.

Entrevistes

Un cop l'any, els alumnes van ser entrevistats o bé a l'escola o bé després de l'escola, en funció de la disponibilitat de cada participant. Els AI van realitzar totes les entrevistes individualment i en l'idioma que els participants van triar. Les entrevistes als alumnes es duïen a terme cada any, duraven entre una hora i mitja i dues hores i incloïen diversos formats de preguntes (obertes, entrevistes on calia omplir els espais en blanc, escales Likert,⁷ etc.). Les escales es proporcionaven sempre de forma verbal per evitar que perillés la validesa de les respostes d'aquells alumnes amb una capacitat lectora més limitada. Es va remunerar els alumnes pel seu temps i la seva participació. Les entrevistes als progenitors es van dur a terme a casa dels participants durant el primer i darrer any de l'estudi.

Perfil dels participants a l'estudi

Es va seleccionar una mostra diversa ($N^8 = 407$; 53% dones) d'alumnes immigrants nous procedents de set districtes escolars de l'àrea metropolitana de Boston i de San Francisco. A l'inici de l'estudi, l'edat dels participants anava des dels nou fins als catorze anys ($M^9 = 11,8$). Els haitians gairebé tenien de mitjana un any menys que la resta de participants. Per bé que la mostra inicial era de quatre-cents set alumnes, el cinquè any la mostra estava formada per tres-cents nou joves (setanta-dos xinesos, seixanta dominicans, cinquanta-set centreamericans, cinquanta haitians, setanta mexicans). Això suposava un 5% anual de baixes.

7. Instrument per mesurar els canvis d'actitud.

8. La lletra N es refereix al nombre total d'individus que van participar a la mostra.

9. La lletra M es refereix a la mitjana aritmètica.

Al final de l'estudi l'alumnat d'origen xinès va obtenir un índex de participació considerablement més elevat (90%) que la resta dels col·lectius representats. En aquest sentit, la participació dels dominicans, els mexicans o els centreamericans va ser d'un 75%, aproximadament; i la dels haitians d'un 69%. D'altra banda, i atenent al sexe dels entrevistats, val a dir que la participació de les noies a l'estudi va ser més alta que la dels nois (81% *versus* 70%). Comparativament amb els participants que van finalitzar l'estudi, els qui no el van acabar van declarar haver presenciat més violència escolar (37% *versus* 23%). Les respostes de la resta de temes que es tractaven eren pràcticament idèntiques (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova, 2008).

De mitjana, les mares dels alumnes havien rebut 9,2 anys d'escolarització, amb uns registres que anaven des de cap tipus d'escolarització formal fins als vint-i-un anys d'educació oficial. Un terç de les mares havia finalitzat l'escola secundària. De mitjana, les mares dominicanes van ser les que havien rebut més anys d'escolarització ($M = 11$ anys), mentre que les centreamericanes van ser les que menys ($M = 7,3$ anys). Aquestes dades referents al temps d'escolarització concorden amb les dades oficials sobre els immigrants (United States Census, 2007). Durant el primer any d'estudi, el 96% dels pares immigrants del total de la mostra estaven treballant. En el cinquè any de l'estudi, només el 64% dels pares tenia una feina. Segurament, com a conseqüència de la davallada econòmica posterior als atacs de l'11 de setembre. Els pares centreamericans eren els que més probabilitats tenien d'estar a l'atur en el primer any de l'estudi (11%), mentre que, en el cinquè any, van ser els pares dominicans els que presentaven més probabilitats (58%). D'altra banda, era menys probable que les mares tinguessin una feina fora de casa que no pas els pares. El 20% de la població total de mares de l'estudi va declarar que es quedava a la llar, tot i que hi havia diferències significatives entre els grups. Les mares centreamericanes eren les que, amb més probabilitat, treballaven fora de casa (el 91% el primer any i el 86,8% el darrer any).

Els alumnes presentaven una àmplia varietat d'estructures familiars, que anaven des de llars monoparentals fins a llars compartides entre diverses famílies i hostes. El nombre de persones que vivien a les llars dels participants oscil·lava entre dues

i disset persones. Els participants centreamericans i mexicans vivien en les llars més habitades ($M = 6,40$ i $6,38$, respectivament) mentre que els xinesos vivien en les menys habitades ($M = 4,38$). D'acord amb la majoria dels joves immigrants, només el 37% de la mostra gaudia d'una ordenació domèstica tradicional amb ambdós progenitors i sense família extensa. El 26% vivia en llars encapçalades per la mare i el pare, que a més incloïen membres de la família extensa com ara avis, oncles i cosins. L'altre 42% de la mostra vivia en ordenacions encapçalades només per la mare, només pel pare, una disposició combinada que incloïa un padrastre o una madrastra, o en una família encapçalada per un familiar no progenitor, com ara avis, oncles o germans més grans. D'aquí que, en moltes de les anàlisis, en lloc d'utilitzar la "família intacta" o "biparental" com a criteri, hem distingit entre famílies amb dos o més adults o figures paternes/maternes i famílies encapçalades només per un adult. En el cinquè any de l'estudi, una mica més de la meitat del total de la mostra vivia en famílies amb dues figures paternes/maternes. A la resta dels grups de l'estudi es donava una varietat d'estructures familiars considerable. Mentre que el 85,5% dels participants xinesos vivien en famílies amb almenys dues figures paternes/maternes a casa, només hi vivien el 46% dels dominicans.

Desenvolupament de les eines analítiques de l'estudi

El LISA incloïa alumnes de llengües i procedències culturals diferents. La recerca transcultural amb immigrants desafia les assumpcions tradicionals de les ciències socials sobre validesa i fiabilitat (McLoyd i Steinberg, 1998; Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 1995). Les preguntes i els apunts que són vàlids per un grup poden no ser-ho, des del punt de vista cultural i lingüístic, per un altre grup. Per tant, es va cercar la manera de crear un protocol que tingués la mateixa rellevància i equivalència per tots els grups. La creació d'escalas va ser configurada gràcies als AI (ajudants d'investigació) "interns", al treball de camp etnogràfic i als nostres equips biculturals de creació de protocols. Les entrevistes estructurades van ser traduïdes a l'espanyol, al crioll haitià, al mandarí i al cantonès pels equips bilingües de recerca.

Estudis de casos

Durant la fase de recopilació de dades, realitzada en el tercer any de l'estudi i amb la finalitat d'estudiar casos concrets, vam seleccionar setanta-cinc alumnes, quinze de cadascun dels cinc grups immigrants. Aquests alumnes representaven tota una varietat de perfils escolars, incloent-hi alguns que estaven altament implicats en l'escola, altres que només ho estaven parcialment, i altres que semblaven estar-ne completament desvinculats. Amb l'objectiu de garantir que les preguntes estiguessin relacionades amb els diversos patrons de rendiment escolar (per exemple, història de la immigració; contextos de procedència i d'acollida; experiències prèvies i actuals d'escolarització; estructura i relacions familiars; context veïnal; recolzament social; capacitats lingüístiques; formació de la identitat, etc.) es van utilitzar pautes explícites per a la recopilació de dades sobre la base de recerques i treballs teòrics previs (Yin, 2003). Els estudis de casos recorren a una sèrie de fonts de dades que inclouen entrevistes amb progenitors, alumnes i mestres, així com llistes de control sobre comportament, notes, proves estandarditzades, tècniques narratives estructurades i observacions etnogràfiques. Els Al van ser entrenats acuradament en aquests procediments i van redactar esborranys detallats dels estudis de casos amb les pautes que els havíem proporcionat. Les dades triangulades es van emprar per establir una cadena de proves que aportessin validesa als constructes (Yin, 2003). L'equip de recerca es va reunir en diverses sessions de treball per tal de debatre diversos temes com ara: possibles variacions en els patrons, hipòtesis que haguessin sorgit, explicacions contradictòries i àrees de recollida de dades que calia afegir per completar cada cas, etc. Cada any s'afegien als estudis de casos noves dades emergents que n'enriquien el resultat. La suma de totes aquestes estratègies van servir per augmentar la fiabilitat de les dades.

DIMENSIONS MESURADES

Dades sobre els antecedents familiars

Les dades sobre l'educació de les mares, l'ocupació dels progenitors i l'estructura de la llar es van recollir mitjançant formats estandarditzats de preguntes d'elec-

ció fixa inserits dins de les entrevistes que es feien als progenitors el primer i el cinquè any.

Indicadors de qualitat/context escolar

Es van fer servir tres indicadors per establir la qualitat de les escoles (aquests indicadors es van extreure de la informació de les webs públiques dels districtes escolars): 1) Índex de competència en literatura i llengua angleses (*English Language Arts*, ELA): percentatge d'alumnes de l'escola que obtenen un resultat de grau "competent" o "avançat" en la valoració de l'àrea de continguts de literatura i llengua angleses exigida per l'estat; 2) Índex de pobresa de l'escola: percentatge d'alumnes de l'escola que reben el dinar gratuïtament o amb descompte; i 3) Índex de segregació a l'escola: percentatge d'alumnes no blancs que assisteixen al centre. De mitjana, el 32,4% dels alumnes de les escoles on anaven els nostres participants obtenien el grau de "competent" o un de més alt en l'examen estatal de literatura i llengua angleses. Aquestes escoles també es caracteritzaven per uns percentatges alts d'alumnes que vivien en la pobresa i una mitjana del 47,7% ($DE^{10} = 23,9$) de l'alumnat rebia el dinar gratuïtament o amb descompte. L'índex de representació de les minories en les escoles on assistien els nostres alumnes era, de mitjana, del 76,6% ($DE = 24,2$). Sumats, tots aquests indicadors de qualitat escolar, suggereixen que els alumnes immigrants de la mostra assistien a unes escoles que estaven lluny de ser òptimes. Com que els nostres alumnes tenien molta mobilitat territorial i van assistir a més d'una escola durant el transcurs de l'estudi, vam decidir examinar les dades només de l'escola on van assistir en el cinquè any de l'estudi. Aquest va ser l'únic any en què totes les escoles van posar a disposició pública aquesta informació d'acord amb el que exigia la llei federal. Tot i la mobilitat dels alumnes, les observacions etnogràfiques indicaven que la qualitat de les escoles a les quals assistien els participants era, en general, constant. Per això, no era

.....
10. DE: desviació estàndard, de l'anglès *Standard Deviation*. Aquest concepte estadístic es refereix a la mesura del grau de dispersió de les dades respecte a la mitjana.

gaire probable que el fet d'escollir una única escola per a cada alumne pogués desviar els nostres resultats.

Competència en Llengua Anglesa

Es va utilitzar la puntuació estàndard en competència en llengua anglesa del *Bilingual Verbal Abilities Test* (BVAT, Prova d'habilitats verbals bilingües) (Muñoz-Sandoval, Cummins, Alvarado i Ruef, 1998) per tal de mesurar la competència en llengua anglesa. La BVAT ha estat normativitzada en tots els idiomes dels participants presents a l'estudi. El manual de la BVAT (Muñoz-Sandoval, Cummins, Alvarado i Ruef, 1998) indica que la fiabilitat mitjana entre grups d'edat, dins de l'escala de competència en llengua anglesa, és de 0,96. Aquesta competència es va mesurar en el tercer i cinquè anys de l'estudi.

Implicació conductual

La implicació conductual es va valorar mitjançant una escala de set elements centrats en les conductes d'implicació escolar explicades pels alumnes. Els set elements d'implicació conductual van dividir els alumnes en dos grups. Igual que en el "perfil d'autopercepció per a nens/adolescents" (Harter, 1985; Harter, 1988), es va demanar als alumnes si consideraven que eren més com el primer grup d'alumnes o com el segon. Entre els elements d'implicació conductual hi havia els següents: "Alguns alumnes sempre acaben la seva feina, PERÒ d'altres sovint no ho fan"; "Alguns alumnes sempre entreguen els seus deures a temps, PERÒ d'altres no ho fan"; "Alguns alumnes presten molta atenció a classe, PERÒ d'altres no ho fan"; "Alguns alumnes simplement fan el que poden a l'escola, PERÒ d'altres sempre s'esforcen al màxim (a la inversa)". Les puntuacions per a cada element anaven de l'u al quatre; les puntuacions més altes indicaven una implicació més gran. També es demanava als participants quantes hores dedicaven habitualment als deures després de l'escola, quantes vegades havien arribat tard a classe en la darrera setmana i quantes vegades s'havien saltat una classe

en la darrera setmana. Aquest indicador es va passar als alumnes en el tercer any i en el cinquè (α de Cronbach = 0,79).¹¹

Recolzament social / implicació relacional

Aquest indicador d'onze elements estava xifrat amb una escala de cinc punts des de “Mai” (1) fins a “Sempre” (5). Els elements d'implicació relacional eren els següents: “Puc confiar en almenys un adult a l'escola”; “A l'escola ningú no em pot ajudar (a la inversa)”; “Els mestres no em tracten amb respecte (a la inversa)”; “Tinc almenys un amic a l'escola que m'ajuda amb els deures”; “Els mestres es preocupen de mi i del que em passa”; “Puc confiar en algú si tinc problemes a l'escola”; “Els mestres no es preocupen del meu futur (a la inversa)”; “Hi ha algú a l'escola que em fa sentir que faig les coses bé”; “L'escola és un lloc solitari on ningú no es preocupa de mi (a la inversa)”; “Hi ha algú a l'escola que m'ajuda amb els deures”, i “Puc parlar dels meus problemes amb gent de l'escola”. Per a aquest indicador, vam recollir dades en els anys tercer i cinquè (α de Cronbach = 0,80).

Dades sobre les notes

Les notes eren l'indicador principal de resultats. Es van reunir els butlletins de notes de cada participant durant tots els anys de l'estudi. La nota mitjana (NM) es basa en una escala de quatre punts (on 0 = F (fracàs); 1 = D (insuficient); 2 = C (suficient); 3 = B (bé); i 4 = A (excel·lent). Es va calcular la nota mitjana escolar dividint les notes de matemàtiques, ciència, llengua i literatura, i assignatures d'estudis socials (α de Cronbach = 0,88).

11. Mesura la fiabilitat del test i de la seva consistència interna.

ESTRATÈGIA D'ANÀLISI QUANTITATIVA

Models de creixement latent de classes (*Latent Class Growth Modelling, LCGM*)

L'LCGM fa servir una estratègia de models multinomials per identificar agrupacions d'individus basats en les trajectòries de desenvolupament. La finalitat és establir quins grups s'adapten millor a les dades a partir dels patrons de canvi individual i de la probabilitat de pertinença a un grup (Nagin i Tremblay, 1999). Els resultats principals del model d'estimació tenen en compte el tipus de trajectòria del grup, la proporció estimada de la població que pertany a cada trajectòria i la probabilitat que un individu pertanyi a cada grup. Aquest enfocament semiparamètric no es basa en l'assumpció que els seus paràmetres es distribueixen normalment en la població (Nagin i Tremblay, 1999). Es testen diferents models amb diferents grups i posteriorment es determina quins models descriuen millor les dades. A partir de les recomanacions trobades en la literatura, vam escollir el model amb un major criteri d'informació de bayes (BIC, *Bayesian Information Criterion*) (Nagin i Tremblay, 1999).

Tests d'associació

Un cop vam establir els diversos models de trajectòries escolars, es van obtenir les mitjanes i les freqüències per tal de crear les diferents variables, i vam utilitzar les anàlisis de variança d'un factor d'ANOVA (per a dades contínues) i la distribució khi quadrat (per a dades categòriques) per tal d'explorar quina de les variables es diferenciava considerablement de la resta en cada trajectòria.

ESTRATÈGIA D'ANÀLISI QUALITATIVA

Estudis de casos

Un cop s'havien establert les trajectòries finals de rendiment mitjançant els models de creixement latent de classes, vam analitzar cadascun dels setanta-cinc estudis de casos d'acord amb la trajectòria que els corresponia, i després els vam codificar per determinar-ne els patrons explicatius. Es va fer servir el programa de software ATLAS.ti per tal de facilitar el desenvolupament inductiu i deductiu i l'aplicació de codis a totes les fonts de dades, així com la creació de models conceptuals. La validesa interna es va establir mitjançant una correspondència de patrons (Yin, 2003).

Aquest enfocament en l'estudi de casos va oferir una visió completa del “paper crucial dels patrons i del context” (Yin, 2003) a l'hora de determinar el fenomen. Els estudis de casos van ser especialment útils per esclarir la nova informació emergent, per a la qual no hi havia dades quantificables sistemàtiques disponibles, com ara un esdeveniment vital traumàtic, l'estatus d'indocumentació o l'aparició d'un mentor informal. Es va emprar la “lògica de repetició” (Yin, 1993, p. 34) que s'utilitza en estudis de casos múltiples. Això va permetre extreure conclusions entre casos diferents i va suposar una amenaça a la validesa externa (per a una anàlisi més detallada de les dades de casos múltiples, vegeu Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova, 2008).

A continuació, presentem cinc alumnes que tipifiquen cadascuna de les trajectòries de rendiment, com a “estudis de casos il·lustratius” (Yin, 2003).

4 Resultats

RESULTATS QUANTITATIUS

Models de creixement latent de classes

Vam provar diversos models que incloïen entre tres i sis categories. El model amb cinc categories tenia el criteri d'informació de bayes (BIC) més alt i, per tant, va ser seleccionat per descriure les dades (vegeu la taula 1).

En examinar les dades, van sorgir cinc trajectòries de rendiment:

- 1) els que mostraven un rendiment constantment alt (alumnes d'alt rendiment);
- 2) els que mostraven un rendiment constantment baix (alumnes de baix rendiment);
- 3) alumnes en els quals la nota mitjana (NM) disminuïa lleugerament amb el temps (alumnes d'empitjorament lleu);
- 4) alumnes en els quals la NM disminuïa ràpidament amb el temps (alumnes d'empitjorament ràpid); i
- 5) un grup que millorava amb el temps (alumnes amb millora).

Va ser desconcertant comprovar que dos terços de tots els participants d'aquest estudi van mostrar un descens en el rendiment escolar durant el transcurs dels

Taula 1.
Característiques dels trajectes de rendiment escolar

	Alumnes amb empitjorament		Alumnes de baix rendiment	Alumnes amb millora	Alumnes d'alt rendiment
	Lleu [24,3%] [N=70]	Ràpid [26,8%] [N=79]	[14,4%] [N=41]	[10,9%] [N=30]	[23,6%] [N=64]
País-Xina *** [N=68]	16,12%	10,3%	7,4%	19,1%	47,1%
País-Haití *** [N=47]	27,7%	36,2%	19,2%	6,4%	10,6%
País-Amèrica Central *** [N=51]	31,4%	25,5%	19,6%	5,9%	17,7%
País-República Dominicana *** [N=54]	25,9%	42,6%	11,1%	7,4%	13%
País-Mèxic *** [N=64]	25%	29,7%	17,2%	10,9%	17,2%
Gènere-Masculí * [N=122]	23,8%	30,3%	21,3%	8,2%	16,4%
Gènere-Femení * [N=162]	25,3%	25,9%	9,3%	12,4%	27,2%
Dos adults a la llar **	71%	52%	63%	74%	82,5%
Mare amb títol de secundària *	35,3%	19%	29%	38%	46,8%
Pare amb feina **	64,2%	51,4%	63,2%	75%	82,3%
Mare amb feina n. s.	79,7%	70%	68,6%	65,4%	75,4%
Alumnes amb baixos ingressos a l'escola (50%+) n. s.	58,6%	65,8%	68,3%	60%	47,6%

n. s. = no significatiu; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Nota 1: El nombre d'alumnes en aquesta mostra de trajectòria [N = 284] és lleugerament inferior al de la mostra de 309 del final de l'estudi, ja que ens mancaven les dades d'algunes de les variables clau.

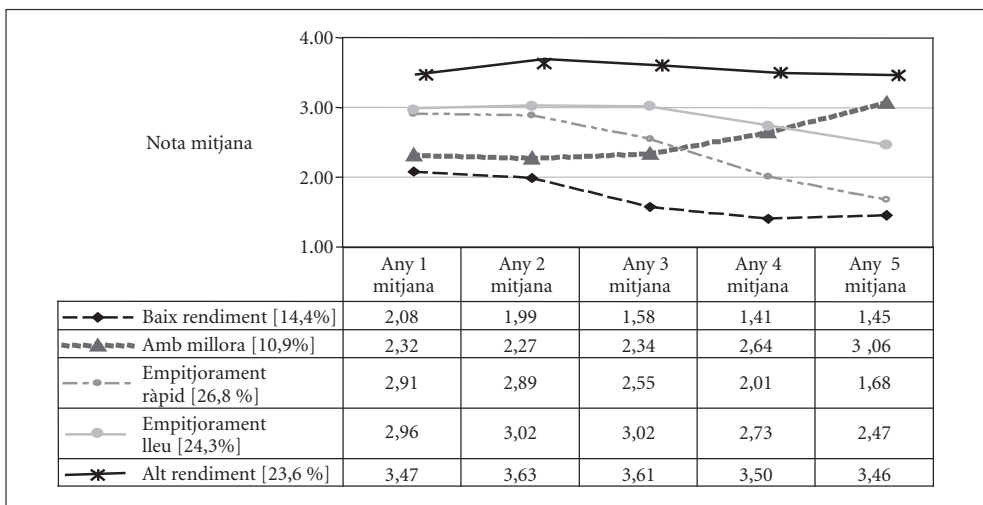
cinc anys. Gairebé una quarta part de la mostra (el 24,7%, dels setanta casos) eren alumnes d'empitjorament lleu i constant de mig punt, i passaven d'una nota mitjana de 2,96 a una de 2,53 en el transcurs de cinc anys. Un altre quart de la mostra (el 27,8%, $n = 79$) eren alumnes d'empitjorament ràpid, ja que la seva nota mitjana va baixar de 2,9 a 1,67, cosa que representa gairebé un punt i

mig de caiguda durant el transcurs de l'estudi. A més, el 14,4% es va situar com a alumnat de rendiment baix ($n = 41$) durant tot l'estudi; va començar amb una nota mitjana més baixa que la resta dels seus companys (2,08) i va disminuir encara un altre mig punt fins arribar a una nota mitjana d'1,45. Per tant, tres dels cinc trajectes de rendiment escolar (els alumnes d'empitjorament lleu, els d'empitjorament ràpid i els de baix rendiment) van fer rebaixar la mitjana total de la mostra.

És interessant observar, però, que hi va haver dos grups d'alumnes que van mostrar un rendiment que desafiava aquest patró d'empitjorament. Gairebé una quarta part dels alumnes de la mostra (el 23,6%, $n = 64$) eren alumnes d'alt rendiment que van conservar una nota mitjana de 3,5 durant tots cinc anys d'estudi. I el darrer grup, els alumnes amb millora (l'11%, $n = 30$), va fer uns passos endavant notables i va augmentar les seves notes mitjanes amb el temps. Havien començat amb una nota mitjana de 2,32 (just per sobre dels companys amb una nota més baixa), però van aconseguir que, cap al cinquè any d'estudi, el seu rendiment

Gràfic 1.

Trajectòries de rendiment segons la nota mitjana



s'elevés una mica per sobre de dos terços de punt, fins a assolir una nota mitjana de 3,06 (és a dir, una respectable mitjana de bê) (vegeu el gràfic 1).

Tests d'associació

En examinar la pertinença a una trajectòria i en comparar les notes mitjanes i la freqüència dels diversos factors de rendiment escolar, es va fer palès que es podia establir una associació important entre la pertinença a un tipus de trajectòria i el país d'origen (vegeu la taula 1). Dos terços dels alumnes xinesos quedaven inclosos entre els alumnes d'alt rendiment o els alumnes amb millora, mentre que més del 40% dels dominicans se situaven entre els alumnes d'empitjorament ràpid. Tot i que aquestes diferències entre els països d'origen eren interessants, la nostra preocupació principal s'ha centrat en aquells factors associats a un millor rendiment escolar que transcendien els grups per països d'origen. Per tant, les nostres anàlisis posteriors es van centrar en variables transversals.

Es van trobar algunes diferències significatives entre les diverses trajectòries (vegeu les taules 1 i 2). En concret, hi havia diferències importants entre els grups pel que fa al gènere; era més probable trobar les noies dins dels alumnes d'alt rendiment o dels alumnes amb millora. D'altra banda, hi havia moltes més possibilitats de trobar els nois entre els alumnes d'empitjorament ràpid i de baix rendiment. Tant les noies com els nois es distribuïen de forma gairebé igual entre els alumnes d'empitjorament lleu.

En el grup d'alt rendiment, algunes diferències indicaven que hi havia certes característiques que els situaven en una situació avantatjosa respecte als altres grups; era més probable que els alumnes d'alt rendiment visquessin en llars amb tots dos progenitors, que les mares tinguessin estudis secundaris i que els pares disposessin d'una feina a temps complet, que no pas els altres alumnes. Pel que fa als contextos escolars, aquests alumnes assistien a escoles amb menys segregació i amb un major nombre d'alumnes aprovats en l'examen d'anglès que exigeix l'estat. També es tractava dels alumnes que,

Taula 2.**Característiques dels trajectes de rendiment escolar (variables contínues)**

	Mitjana/ DE	Alumnes amb empitjorament		Alumnes de baix rendiment	Alumnes amb millora	Alumnes d'alt rendiment
		Lleu [24,3%]	Ràpid [26,8%]	[14,4%]	[10,9%]	[23,6%]
Índex de segregació a l'escola ***	77,9/23,61	76,5	84,74	87,33	77,81	64,8
Percentatge d'alumnes aprovats en l'examen estatal estàndard d'anglès ***	31,98/25,68	32,07	25,19	21,33	32,5	46,88
Implicació relacional any 3 n. s.	26,2/2,24	22,37	21,23	19,28	21,41	23,41
Implicació relacional any 5 n. s.	36,20/5,02	36,39	35,89	34,93	36,57	37,03
Implicació conductual any 3 ***	21,76/3,29	22,37	21,23	19,28	21,41	23,41
Implicació conductual any 5 ***	20,84/4,37	21,50	20,24	17,25	20,37	23,38
CLA ES any 3 ***	66,79/19,64	65,62	61,54	58,64	60,93	82,37
CLA ES any 5 ***	74,68/19,32	74,4	68,37	65,15	69,53	91,25

n. s. = no significatiu; CLA = Competència en llengua anglesa; ES = Estudis socials; DE = Desviació estàndard

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Nota: Per a les dades contínues, indiquem la mitjana de mínims quadrats i n'establim la rellevància amb ANOVA.

tant en el tercer any de l'estudi com en el cinquè, mostraven més implicació en les conductes escolars i tenien les puntuacions més altes en competència en llengua anglesa, Al contrari del que es podia esperar, no hi havia diferències importants entre els alumnes de cap grup pel que fa a la qualitat de les seves relacions a l'escola, o al percentatge d'alumnes que rebien dinar gratuïtament o amb descompte a les seves escoles.

ESTUDI DE CASOS D'ALUMNES D'ALT RENDIMENT

Característiques generals

L'anàlisi dels estudis de casos dels alumnes d'alt rendiment va confirmar que aquests joves generalment mostraven uns coneixements sòlids de llengua anglesa. Lògicament, comunicar-se i entendre el nou idioma estava estretament relacionat amb un alt rendiment escolar al llarg del temps. Els alumnes amb uns coneixements lingüístics més desenvolupats estaven més ben capacitats per seguir les lliçons, fer preguntes, respondre preguntes d'un test d'elecció múltiple, acabar els deures i redactar els treballs escolars. En tractar-se dels alumnes més implicats en l'escola era més probable que obtinguessin millors notes. D'altra banda, va destacar un altre patró important: el del gènere. Era més habitual que les noies mostressin i mantinguessin una major implicació en l'escola. Aquesta realitat es traduïa en unes notes significativament més altes.

D'altra banda, més de la meitat dels alumnes d'alt rendiment d'aquest estudi eren alumnes xinesos immigrants. Així mateix, els alumnes de bon rendiment acostumaven a presentar altres avantatges. Tendien a viure en cases més estables i a assistir a escoles relativament poc problemàtiques. En general, era més probable que haguessin arribat als Estats Units amb tota la unitat familiar i que tinguessin els documents en regla. Les seves mares sovint gaudien de nivells d'educació més alts i els pares treballaven. En l'estudi de cas següent, podem comprovar la convergència de la bona sort i de l'esforç.

L'alt rendiment d'en Li

Com moltes altres parelles xineses que van crear una família durant l'època de la política del govern xinès d'un fill únic, els pares d'en Li no tenen cap altre fill. De fet, en Li és el dipositari de les grans esperances i ambicions dels seus pares. La seva mare treballa en la gestió de l'ala tecnològica d'una empresa estatal i

el seu pare és professor d'una prestigiosa universitat, cosa que els ha permès establir-se en una gran casa d'un barri de classe mitjana.

En Li assisteix a una de les escoles més antigues, més respectades i més competitives pel que fa als exàmens dels Estats Units. Ell era un estudiant excel·lent a la Xina, on ja havia finalitzat l'equivalent a l'educació bàsica. En Li ha aconseguit ser dels alumnes més destacats i gairebé des que va emigrar ha tret pràcticament sempre notes A.

Els pares d'en Li tenen un paper actiu en el treball escolar diari d'en Li. Més que a treballar en tasques concretes de l'escola, el pare motiva el fill i li garanteix l'accés a un gran nombre de recursos i serveis. El pare d'en Li observa que els Estats Units ofereixen moltes oportunitats i recursos que queden amagats per al gran públic. Ell estableix activament una xarxa de connexions, cerca informació o la sol·licita als amics i organitza grups de pares immigrants xinesos per tal de compartir informació sobre el sistema escolar nord-americà i el rendiment que hi tenen els alumnes xinesos. En Li valora la implicació dels seus pares en la seva educació. Té molta confiança en ell mateix, però també sap que els seus pares hi intervindran si cal. Això fa que li sigui més fàcil de suportar la sensació que els mestres no tenen predisposició a prestar-li un ajut extra: "No necessito ajut. Si en necessito, la meva mare em pot ajudar amb les ciències i el meu pare amb la història". Li agrada el fet que els seus pares l'animin a esforçar-se i a gestionar el seu temps d'una manera eficaç: "Sempre m'animen. Encara que en aquell moment no m'agradi, sé que és bo per al meu futur".

La llista d'opcions universitàries d'en Li inclou les escoles d'elit Ivy League i diversos instituts tecnològics. Aproximadament a la meitat de l'ensenyament secundari, ja estava força segur que volia ser oftalmòleg. En el seu darrer curs, en Li es troba dividit entre els diversos interessos que li acaben de sorgir (ciències socials, empresarials, periodisme) i el que els seus pares consideren que és el seu camí irrevocable: les ciències naturals i, finalment, la facultat de medicina. "La meva mare diu: 'Tu has de ser metge, metge'. Sempre intenta evitar la qüestió i acaba dient: 'No t'estic pas obligant a fer-te metge, però altres professions no

són tan segures', o bé: 'No t'averkonyiràs de no haver-te fet metge, però no hi guanyaràs tants diners'." Per tal de satisfer tant els seus pares com a ell mateix, té pensat continuar amb assignatures principals de totes dues coses, biologia i administració, un arranjament que deixa obertes totes dues portes, però que li requerirà una feina addicional considerable.

La motivació extraordinària d'en Li es tradueix en un alt nivell d'implicació conductual: és perseverant amb les tasques que s'espera que compleixi, tant a l'escola com a fora. Com a membre de la National Honor Society,¹² passa prop de tres hores diàries fent els deures. En Li és un dels pocs alumnes de la nostra mostra que té una competència en llengua anglesa equivalent a la de la seva llengua nativa i, per a ell, l'anglès no és un obstacle per als seus propòsits escolars. De fet, les proves d'habilitat verbal bilingüe el col·loquen en una puntuació de noranta-nou percentils. Com a resultat de la seva tenacitat i determinació, en Li ha estat acceptat en la seva universitat de primera elecció, l'institut tecnològic més prestigiós del país.

En Li ha tingut a la seva disposició uns recursos òptims per obtenir l'èxit escolar: uns progenitors amb una educació elevada i amb èxit professional, que coneixen bé el sistema universitari, i uns mitjans econòmics amplis que li han proporcionat un accés que sovint queda fora de l'abast de famílies amb menys recursos. Aquests mitjans, juntament amb la intel·ligència, la flexibilitat i les ganes d'assolir l'èxit d'en Li, el situen amb un avantatge considerable sobre la resta de joves immigrants. Una actitud pragmàtica i enfocada, una predisposició a l'esforç per assolir un objectiu clar i el coneixement sobre com maniobrar dins del sistema, han ajudat en Li a aconseguir aquest èxit extraordinari. Ha treballat molt per estar prou preparat per a un futur brillant. Quan descriu els seus "passos per anar a la universitat", la llista d'en Li és exhaustiva: "classes exigents, bones notes, un bon Examen de Raonament SAT¹³ d'accés a la universitat, l'equip d'esports,

.....
12. La Societat Nacional d'Honors, un programa estudiantil per als millors estudiants.

13. Examen estandarditzat que exigeix gairebé la totalitat d'universitats nord-americanes per a valorar els coneixements adquirits pels alumnes en la seva etapa de secundària.

música, publicacions, voluntariat, premis, redaccions divertides, recomanacions i fer pràctiques. He passat per tot això”.

ESTUDIS DE CASOS D'ALUMNES DE BAIX RENDIMENT

Característiques generals

Els alumnes de baix rendiment sovint arribaven amb tot un conjunt de circumstàncies que posaven a prova la seva capacitat de resistència. Aquests alumnes tenien tots els punts en contra i mai no eren capaços d'aconseguir un equilibri escolar. Freqüentment, havien estat separats dels pares durant períodes de temps llargs abans d'emigrar i sovint, un cop arribaven, s'havien d'incorporar a una llar monoparental. Molts d'aquests alumnes comentaven que havien mantingut relacions conflictives a casa i que els mancaven suports socials adults. En molts casos, abans d'emigrar, havien tingut una escolarització interrompuda o precària. A través de la recerca es constatava que tendien a assistir a les escoles més disfuncionals, amb menys recursos. Es tractava de les escoles menys equipades per ajudar-los a assolir la competència en llengua anglesa que els permetés aprovar els exàmens de graduació. Un cop s'instal·laven al país, les seves notes ja començaven sent baixes i anaven empitjorant durant la seva estada en el nou país. En l'il·lustratiu l'estudi de cas de la Myriam, en què es comprova com la suma d'un seguit de circumstàncies negatives condueix a posar en perill les seves oportunitats escolars.

El baix rendiment de la Myriam

La Myriam viu amb el seu pare, que té vuitanta-sis anys i és un veterà de l'exèrcit haitià. Els seus pares es van divorciar fa molts anys i, per tant, la mare de la Myriam no pot beneficiar-se de l'estatus legal del pare. Com que li és impossible obtenir el visat, s'ha hagut de quedar a Haití, sense cap perspectiva immediata de reunir-se amb la Myriam als Estats Units. La Myriam és la filla més jove de la família;

els seus germans i germanes, procedents d'altres matrimonis, són dècades més grans que ella, estan casats i tenen les seves pròpies famílies.

El pare de la Myriam va emigrar d'Haití a mitjan anys vuitanta. Tot i que mai no ho ha explicat així, el fet d'haver estat trenta-sis anys a l'exèrcit i els importants daltabaixos polítics de l'època fan suposar que va abandonar Haití per motius polítics. Ell ens explica que va portar tots els seus fills als Estats Units per la manca de seguretat al seu país i per donar-los la possibilitat de rebre una bona educació. Només va tornar un cop a Haití per visitar la Myriam, a qui no havia vist des que era una criatura. Després d'aquella visita no la va tornar a veure fins que ella es va traslladar als Estats Units quan tenia dotze anys.

Tot i que en un primer moment la Myriam estava il·lusionada per retrobar-se amb el seu pare, ben aviat se'n va desencantar. La diferència d'edat i la manca de contacte durant la seva infantesa ja serien motius suficients per establir certa distància entre ells. Però la situació encara es complica més per l'actitud abusiva, tant verbal com física, que té el pare amb ella. Sovint li tanca la porta de casa i la deixa fora acusant-la falsament de ser promíscua. Aviat descobreix, gràcies als seus catorze germanastres, de cinc parelles diferents, que això forma part del seu patró de comportament (ja era abusiu amb els seus altres fills, així com amb les seves altres esposes i parelles). Tot i que els seus germanastres viuen a la mateixa ciutat, mai no visiten el seu pare, perquè li tenen por i ressentiment. En la nostra interacció, de vegades hem tingut la sensació que no només és un home acostumat a fer valer la seva força, sinó que a més ara pateix un cert grau de demència.

Les condicions de vida de la Myriam han sofert canvis en diverses ocasions des que va arribar als Estats Units. Al principi vivia amb el seu pare biològic en un apartament d'una sola habitació en un reduït complex d'habitatges destinat a la gent gran i als discapacitats. Dos anys després, es va traslladar a viure amb una tia i un oncle i els seus fills. Més tard, va conviure amb una de les seves madrastrès i, després, altre cop amb el seu pare. No té companys o amics en el veïnat.

La Myriam troba molt a faltar la seva mare i hi està en contacte permanentment. Li agradaria que la seva mare pogués venir als Estats Units algun dia, i diu que, quan sigui més gran, s'encarregarà d'organitzar-ho. Tot i que el seu pare va deixar d'enviar diners després que ella arribés, ell mateix li diu que és important mantenir els llaços amb la seva família d'Haití. Ens comenta que constantment desitja trobar-se amb la seva mare: “La trobo a faltar i sempre parlem de quan tornem a viure juntes... Crec que la meua vida seria molt millor si pogués tornar a viure amb la meua mare. Ella no m'insultava com fa [el meu pare]... Tant de bo no m'hagués separat mai de la meua mare. [Desitjaria] no haver vingut. Si hagués sabut que el meu pare era així, hagués preferit quedar-me”.

La Myriam va assistir a tres escoles privades a Port-au-Prince. Allà la formació era en francès. L'escola però, sovint es tancava a causa dels daltabaixos polítics i econòmics del país. Admet que abans d'emigrar mai no s'havia centrat gaire en l'escola. Quan va arribar als Estats Units, va assistir a una escola local d'ensenyament mitjà, on se la va col·locar en un programa bilingüe de crioll haitià. Aviat, però, la van transferir al programa general sense que hagués aconseguit dominar l'anglès. L'actitud de la Myriam envers la seva escola, els mestres i els companys varia. D'una banda, diu que l'escola és una de les coses que més li agrada dels Estats Units, però també declara que: “Tant de bo ja hagués acabat del tot l'escola”, “L'escola és avorrida” i “Els mestres són estúpids”. A causa del seu aïllament a casa, sembla que l'escola satisfà les seves necessitats socials més que les seves aspiracions escolars. Gaudeix del temps que passa amb els amics i també de les activitats extracurriculars (el ROTC —Cos d'Entrenament d'Oficials de Reserva—, l'equip d'atletisme i les classes de ball), molt més que de les classes lectives. Segons el seu butlletí de notes, com a estudiant sempre ha estat per sota de la mitjana (amb notes de C i D, i alguna F esporàdica) i la seva implicació escolar és poc entusiasta. Sembla que aquestes notes poc reeixides són menys producte de les seves capacitats generals que dels seus pobres coneixements d'anglès (després de sis anys, la seva prova d'habilitat verbal bilingüe demostra que el seu anglès està en un percentil) i de la seva implicació irregular, juntament amb les pressions per la seva complicada situació familiar.

En diversos moments, la Myriam ens ha explicat que voldria ser metgessa, enginyera informàtica o optometrista. No sap per quina trajectòria professional decidir-se i és evident que necessita orientació i assessorament sobre el seu futur. Però el cert és que no té a qui acudir que li pugui donar consell. Ara que està a l'onzè curs, la Myriam es planteja obtenir un títol d'administració o bé aprofitar la seva bellesa i gracilitat per convertir-se en model. Vol trobar una feina per comprar un cotxe i estalviar diners per a la seva mare a Haití.

En la història de la Myriam sorgeixen diversos temes de pèrdues múltiples: abandona la seva mare per anar a viure amb un estrany, que és el seu pare; es trasllada de casa a casa; i conviu diàriament amb la pressió, la solitud i el maltractament. A causa dels seus buits educatius d'abans d'emigrar, el seu escàs domini de l'anglès i les múltiples situacions d'estrès que ha d'afrontar a casa, no sorprèn que la Myriam no rendeixi adequadament a l'escola.

ESTUDIS DE CASOS D'ALUMNES D'EMPITJORAMENT RÀPID

Característiques generals

Els alumnes d'empitjorament ràpid tendeixen a trobar-se amb una barreja de factors que, sumats, han fet que el seu rendiment baixi considerablement amb el temps. Algunes de les causes que han contribuït a la inestabilitat de les seves llars han estat les llargues separacions de la família abans d'emigrar i el fet de tenir famílies monoparentals. En molts casos, la veu d'autoritat d'un dels progenitors o estava desconnectada o era ineficaç. D'altra banda, en aquest grup es donaven més casos de conflictes familiars que en els altres. A molts dels alumnes amb empitjorament, els mancaven les relacions i el capital social necessaris per mantenir i millorar les seves relacions escolars. Els progenitors d'aquests alumnes sovint havien tingut una educació precària en els seus països d'origen i els era tot un repte haver d'intervenir en defensa de l'educació dels seus fills. Si bé aquests alumnes sovint declaraven tenir bones amistats, en la majoria de casos aquests amics no estaven ni més ben informats ni més ben preparats que ells,

ni que els seus progenitors, per navegar pel sistema educatiu. El fet de trobar-se en contextos escolars intoxicants esdevé un desafiament per a la implicació en el centre educatiu de qualsevol alumne. Aconseguir una feina sovint oferia a aquests alumnes amb dificultats una recompensa més immediata. Per als joves amb un empitjorament ràpid, és gairebé impossible conservar la motivació i l'esforç continu en aquestes circumstàncies adverses. Tal com observem en l'estudi de cas il·lustratiu d'en Mauricio, la pèrdua de la motivació i d'altres objectius alternatius condueix a deixar d'implicar-se en aquelles conductes necessàries per funcionar adequadament a l'escola.

L'empitjorament ràpid d'en Mauricio

En Mauricio va arribar als Estats Units quan tenia onze anys, després d'haver-ne estat quatre separat de la seva mare, que s'havia avançat per tal de trobar-hi feina. En Mauricio es va quedar a la República Dominicana amb la seva àvia i les seves dues germanes. Allà era un estudiant sòlid que responia correctament a les estrictes estratègies de gestió de l'aula dels seus professors.

Feliçment, en Mauricio i les seves germanes es van reunir amb la seva mare i el seu padastre. Aquest últim va iniciar el seu camí un parell d'anys abans que la seva mare arribés. Per a la família, la immigració era una oportunitat d'obtenir un futur millor i la possibilitat que els fills estudiessin. Quan en Mauricio va incorporar-se a la classe de sisè curs bilingüe, va començar a sortir-se'n prou bé escolarment (els seus companys li van posar el sobrenom de "professor", perquè sempre tenia una resposta per a tot). Amb el temps, però, com ens va explicar el mestre, va començar a fer servir el seu enginy per a altres aspectes que no contribuïen gens al seu rendiment escolar, com ara "ridiculitzar els alumnes, bromejar constantment i desafiar l'autoritat".

L'escola a la qual assistia en Mauricio era una escola de cinc plantes, amb mil dos-cents alumnes que parlaven trenta idiomes diferents, principalment l'anglès, l'espanyol i el francès. Els alumnes d'aquesta escola havien de fer front

a la pobresa, a les barreres idiomàtiques i a una elevada entrada i sortida de mestres i directors d'escola. L'escola està molt segregada: el 95% dels alumnes són de color. Gairebé dos terços dels alumnes tenen dret a rebre dinar gratuïtament. Més del 50% declara que el seu primer idioma no és l'anglès i un altre 39% es pot classificar com alumnat amb un domini escàs de l'anglès. Només el 20% dels alumnes de l'escola aprova l'important examen estatal de graduació. L'índex d'absentisme escolar és més del doble de la mitjana del barri, igual que el d'abandonament. A més, a l'escola hi regnen els conflictes. Els adults escribassen els alumnes constantment, i les lluites entre els estudiants negres i els llatins o entre els adolescents immigrants i americans són freqüents. L'etnografia del centre revela que els alumnes tenen escasses expectatives de futur i un currículum empobrit; es respira un clima de violència i el personal d'orientació i assessorament no dóna a l'abast i només pot aconsellar, sense cap criteri de prioritat, l'alumnat veritablement necessitat. En aquest context, en Mauricio troba poques motivacions per implicar-se en els estudis.

La mare d'en Mauricio té una educació bastant precària, ja que només va estudiar fins al vuitè curs a la República Dominicana. Actualment treballa moltes hores en una fàbrica de roba. Tot i que en Mauricio estima clarament la seva mare, sembla que tants anys separats han fet disminuir la seva autoritat sobre ell. Quan ella defensa el valor que pot tenir l'educació per a en Mauricio, ell pràcticament no li para atenció. L'horari laboral de la mare tampoc no li permet anar a visitar freqüentment l'escola del seu fill. A diferència de la situació que vivien en origen, actualment no tenen una xarxa propera de família extensa al seu veïnat, i en Mauricio sovint s'ha d'espavilar tot sol. Per acabar-ho de complicar, quan en Mauricio estava al novè curs, la seva mare es va separar del seu padrastre. El padrastre va desaparèixer i, amb el seu pare biològic completament fora d'escena, no hi ha ningú a la vida d'en Mauricio capaç d'exercir algun tipus d'influència sobre ell en aquest moment crític de la seva evolució.

En Mauricio va aconseguir una feina i la troba més interessant que l'escola, ja que li aporta fons propis lliures per comprar-se la roba i els aparells electrònics que li proporcionen un estatus entre els seus companys. Cada cop més, l'intent

d'aconseguir una educació esdevé un ideal abstracte. Diàriament, en Mauricio troba altres activitats amb un atractiu immediat que fan que comenci a reduir el nombre de classes a què assisteix. Abans d'acabar l'onzè curs, en Mauricio ha abandonat l'escola.

Més tard, en Mauricio atribueix la seva decisió de deixar l'escola a la immaduresa. "M'anava força bé. No sé què va passar entre aquell moment i el següent, no sé què em va passar. Simplement, va anar així... Quan no sóc a l'escola, faig de tot: vaig a festes, m'entretinc pel carrer, faig coses divertides". Ara que ja està fet, es penedeix de no haver acabat la secundària. Parla amb admiració de la seva germana, que ha aconseguit una beca íntegra a la Cornell University, i, segons diu, encara vol ser enginyer. En acabar els estudis, en Mauricio va buscar una segona oportunitat i va iniciar el procés per allistar-se a l'exèrcit, on espera obtenir un títol equivalent a l'ensenyament secundari.

Des de l'escola, no es va fer cap intervenció per tornar a implicar en Mauricio i evitar que abandonés els estudis. Inluïts per l'estereotip habitual sobre els progenitors immigrants, els professors assumeixen simplement que no s'interessen pels resultats educatius dels seus fills. Per exemple, el professor d'història d'en Mauricio es queixava que era difícil contactar amb els seus pares i que allò senzillament "no els importava". Si bé els mestres declaren constantment que en Mauricio és intel·ligent i capaç de fer un treball excel·lent, sovint indicaven que necessitava una "empenta". Malauradament, ningú no va assumir la responsabilitat ni va dedicar temps a donar-li, amb delicadesa però fermament, aquesta empenta necessària.

ESTUDIS DE CASOS D'ALUMNES D'EMPITJORAMENT LLEU

Característiques generals

Els alumnes que empitjoraven lleugerament amb el temps presentaven una trajectòria similar a la població general d'alumnes, les notes dels quals decauen

durant la transició entre l'ensenyament mitjà (entre dotze i catorze anys) i l'ensenyament secundari (Alspaugh, 1998). Els alumnes d'empitjorament lleu també compartien una sèrie de característiques amb els participants que empitjoraven més ràpidament. En general, tendien a estar més aïllats socialment i gairebé no tenien cap tipus de capital social al qual recórrer. Els seus progenitors tenien una educació precària i no podien ajudar-los amb els deures. En canvi, vam observar que tendien a assistir a escoles menys disfuncionals que les dels companys que es desvinculaven més ràpidament. Una característica que distingia aquest grup era que sovint, a meitat de l'estudi, havien passat d'un programa bilingüe, o d'una escola de rendiment baix, a una escola amb millor rendiment. Freqüentment, aquest traspàs tenia lloc abans que els alumnes haguessin consolidat els seus coneixements d'anglès. En el cas il·lustratiu de la Lotus, veurem com les seves notes van patir un descens per causa de l'aïllament social, juntament amb el seu traspàs a una *exam school* (una escola pública que accepta alumnes amb molt bon rendiment i exigeix una demostració contínua dels avenços) abans que els seus coneixements d'anglès fossin prou sòlids perquè pogués seguir el ritme.

L'empitjorament lleu de la Lotus

Quan el pare de la Lotus va emigrar per primera vegada a principis dels noranta des d'una ciutat de la costa xinesa, va endur-se'n la seva filla de nou anys, la Lotus, i el seu germà petit. En saber que les lleis locals prohibien deixar els nens sols a casa sense ningú que els atengués, aviat els va tornar a enviar a la Xina. Dos anys més tard, quan la Lotus en tenia dotze, el seu pare va decidir que ja eren prou grans per cuidar-se ells sols, i els va tornar a portar als Estats Units, però aquesta vegada per quedar-s'hi. La mare de la Lotus viu a la Xina, hi treballa com a comptable i té cura de la seva mare i de la filla petita. L'economia familiar és escassa perquè el pare ha canviat sovint de feina: ha treballat tant en cuines com en obres de construcció, i ha estat freqüentment a l'atur. El pare de la Lotus no parla anglès i va rebre una educació molt precària a la Xina. Als Estats Units, la Lotus viu amb la seva estricta, crítica i exigent àvia de setanta anys i amb el seu germà. Viuen en un apartament fosc i llòbrec sense calefacció i amb només

una habitació, en una urbanització d'habitatges subvencionats per a persones de la tercera edat a Chinatown. El pare de la Lotus viu en un altre lloc, però dóna suport econòmic a la seva mare i als seus fills.

La família de la Lotus conserva les expectatives tradicionals sobre homes i dones, encara que en la majoria de zones de la Xina aquestes idees establertes s'han tornat menys rígides. És evident que el pare de la Lotus està preocupat pel futur del seu fill i hi té grans expectatives, però no en té tantes respecte al futur de la Lotus i emmarca la seva educació com un suport per ajudar el seu germà amb els estudis. El matrimoni o un treball com a dependenta és el que preveu per al futur de la Lotus. Tot sovint repeteix que prefereix que ella no vagi a la universitat, perquè no vol treballar per guanyar els diners de seva matrícula. Però, de fet, les expectatives del pare no quadren amb els resultats dels seus fills a l'escola. Mentre que la Lotus és una bona estudiant, el seu germà té un rendiment pobre a l'escola. La Lotus és molt conscient d'aquesta contradicció: “No tenen expectatives per al meu futur”, diu rotundament. En preguntar-li si creu que la seva vida seria diferent si fos un noi, la Lotus contesta: “Si fos un noi, la meua família es preocuparia de mi. Els meus pares em pagarien la matrícula de la universitat, si fos un noi. Però com que sóc una noia, esperen que treballi per aconseguir-me la matrícula, si el que vull és anar a la universitat”. Li sap greu la manca de respecte de la família envers la seva feina: “[L'àvia] sempre em llença els deures o els fa servir per posar-hi coses a sobre. Creu que els meus deures són inútils i els llença”. Aquestes baixes expectatives, però, alimenten encara més la seva resolució de posar-se a prova.

La Lotus va obtenir unes bones notes en els seus sis anys d'escola a la Xina. Després d'arribar als Estats Units, va conservar la motivació per obtenir bons resultats. Aconseguir l'èxit acadèmic, unes notes altes, el títol d'ensenyament secundari i anar a la universitat són temes molt importants per a ella. Però aquesta motivació la manté pràcticament només ella. El seu pare no està mai a l'abast, i quan té dubtes sobre els seus deures no troba mai ajuda a casa. El pare de la Lotus, en part perquè té un horari laboral estressant i en part perquè se sent incompetent, prefereix desentendre-se'n i deixa l'educació dels seus fills en mans del personal

de l'escola i dels mestres. L'alta motivació de la Lotus per aconseguir uns bons resultats es tradueix en una implicació escolar contínua. Sempre està ansiosa per conèixer les seves notes i dedica molt de temps i moltes energies a estudiar. Durant el primer any de l'estudi, quan estava al setè curs, passava de dues a tres hores fent els deures a casa, però en el tercer any, després de començar la secundària, se'n passa entre set i vuit, i tot sovint s'hi està fins a la una de la matinada. Tot i que a la Lotus li agrada aprendre, troba que tot el temps que dedica als deures se li fa cada vegada més esgotador.

Al principi, la Lotus va assistir a una escola d'ensenyament mitjà que, si bé no comptava amb gaires recursos, tenia un programa bilingüe ben desenvolupat. La Lotus és extremadament tímida (una barreja de reticència social innata i d'un sentiment de manca d'adaptació que sovint acompanya la immigració), però el clima de suport que va trobar en el seu programa bilingüe la va ajudar en la seva transició a la nova societat i li va aportar recolzament emocional, lingüístic i acadèmic. Tres anys més tard, la Lotus va ser acceptada en la competitiva *exam school* de secundària de la seva ciutat i va entrar en el seu *college track* (un programa per aportar recursos a joves amb dificultats socioeconòmiques). Aquesta transició a l'*exam school* va resultar ser força traumàtica per a ella, com una mena de segona immigració.

Com que els seus coneixements escolars d'anglès encara no estaven completament consolidats, la Lotus es troba insegura i ha de treballar encara més que abans. Evita participar a classe: "No tinc gaire per dir a classe. Em fa por aixecar la mà. Em preocupa dir alguna cosa malament i que la gent es rigui de mi". Els exàmens i avaluacions en anglès li provoquen força ansietat, perquè li és difícil llegir amb rapidesa i dilucidar les diferències de matisos en els exàmens d'elecció múltiple. També troba que redactar treballs li comporta una quantitat enorme de temps, perquè li costa molt escollir les paraules i no té ningú que li revisi els esborranys.

Un dels seus professors d'anglès destaca: "La Lotus fa una bona feina. Hi ha alguns obstacles pel que fa a l'idioma, però amb els anys ha superat molts d'aquests

obstacles gràcies al seu esforç constant i a la seva intel·ligència”. Però la Lotus ens diu que se sent insatisfeta amb el seu rendiment a l’escola, perquè creu que “mai no ho faig prou bé”. El seu èxit acadèmic no aconsegueix fer pujar la seva autoestima; ben al contrari, li demana encara més esforç i li crea insatisfacció i ansietat. Ella lluita per treure notes A, però, en fer el traspàs del programa bilingüe a aquesta competitiva *exam school*, on la majoria dels seus companys són de classe mitjana i mitjana-alta, és comprensible que les seves notes baixessin mig punt. La seva incapacitat per mantenir l’objectiu de treure sempre una A li comporta molts dubtes sobre ella mateixa i un cert menyspreu. Admet que sovint se sent nerviosa, cohibida i trista i amb una tensió tant física com emocional. Té problemes de concentració i pensa que no és tan bona com els altres.

La Lotus s’enfronta a enormes desavantatges en termes de pobresa, història d’immigració i circumstàncies familiars. També està en desavantatge per la seva escassa habilitat social i la manca de suport, així com per la poca fluïdesa del seu anglès. Aquests factors contribueixen a augmentar la sensació de pressió constant i les dificultats per adaptar-se al nou país. Però, tot i aquesta quantitat d’obstacles, se’n surt bastant bé a l’escola ja que les seves notes han caigut pel fet que els estàndards de qualificacions són significativament més estrictes en una *exam school* de secundària. La Lotus està molt anguniejada i ens hem quedat sense saber durant quant de temps podrà mantenir els seus esforços tenint tants aspectes en contra.

ESTUDIS DE CASOS D’ALUMNES AMB MILLORA

Característiques generals

Els alumnes amb una implicació escolar que millorava amb el temps, sovint eren els que arribaven als Estats Units després de passar un període difícil al país d’origen: daltabaixos polítics, mort d’un parent o cuidador, o abandonament durant una llarga separació. En aquests casos, els alumnes acostumen a tenir més dificultats per centrar-se en el seu treball escolar. Per a aquests joves, calia

que la curació i l'adaptació al nou país es donessin simultàniament, abans que tinguessin els recursos emocionals i cognitius com per a concentrar-se en la feina de l'escola. Un cop el temps "els ha curat", el rendiment d'aquests alumnes millora notablement. L'altra característica que distingia aquests alumnes era que disposaven d'un mentor. En gairebé tots els casos en què hi ha hagut un canvi significatiu cap a millor en el rendiment, apareixia un defensor o un mentor en la vida del jove, que l'ajudava a canviar el curs de la seva trajectòria escolar. En l'estudi de cas il·lustratiu d'en Ramon podem comprovar com el fet de conèixer les persones adequades va tenir per la seva trajectòria educativa un paper cabdal.

La millora de rendiment d'en Ramon

A finals dels noranta, en Ramon, la seva mare i un germà més gran van arribar als Estats Units amb estatus d'asil provisional. En Ramon tenia nou anys. El pare d'en Ramon, que havia estat organitzador sindical durant uns anys turbulents a El Salvador, havia creuat la frontera il·legalment tres anys abans, perquè temia per la seva vida. Durant l'absència del seu pare, el germà gran d'en Ramon, en Joaquin, també va flirtejar amb l'activitat política i va assistir a mítings i va repartir pamflets de protesta amb fervor juvenil. La implicació política del Joaquin va fer que intentessin assassinar-lo. Poc després de deixar El Salvador, en Ramon i la seva mare van patir un greu accident automobilístic. Aquests repetits traumes i la desorientació provocada per la immigració van passar factura a en Ramon i el van fer més nerviós i cautelós.

La mare d'en Ramon entén la seva pròpia motivació per emigrar com la recerca de seguretat i l'oportunitat que els seus fills tinguin una educació: "El meu objectiu és progressar, sobretot pels meus fills, perquè puguin fer alguna cosa bona per la humanitat". Tot i així, lamenta el descens de qualitat de vida que ha sofert en arribar als Estats Units. A El Salvador, vivien en una casa de tres habitacions amb un gran jardí i tenien una àmplia xarxa d'amics i de família. Ara viuen en la tercera planta d'un edifici sense ascensor, en un apartament amb una sola

habitació sense calefacció. Malgrat les difícils condicions de vida, la família no ha aconseguit prou mitjans per traslladar-se durant els cinc anys que ha durat l'estudi. Amb les feines que tenen, que es troben per sota del "salari digne" local, ajuden els membres de la família que s'han quedat a El Salvador. Això els fa anar molt justos des del punt de vista econòmic, van molt curts de diners. I si bé sovint pensen a traslladar-se al poble del costat amb un habitatge més assequible, van escollir quedar-se en aquest diminut apartament perquè les escoles d'aquest poble tenen una reputació bastant millor que les dels pobles veïns.

En Ramon assenyala que, quan va arribar, la sorpresa més gran va ser que "aquí no podia parlar castellà". En Ramon ha après anglès més ràpidament que molts dels participants del nostre estudi, perquè ha estat més exposat a entorns angloparlants que la majoria. Tot i això, sovint parla de la seva lluita per aprendre anglès, encara que aspira a ser bilingüe. La mare d'en Ramon es va assabentar que hi ha un programa lingüístic d'immersió dual en què totes les assignatures s'ensenyen mig en anglès i mig en castellà; però en Ramon havia rebut una educació massa precària abans d'arribar, ja que assistia a una petita escola de poble. Per tant, no està suficientment preparat per l'alta qualitat i l'exigent currículum d'aquesta escola. D'una banda, aquest ric entorn escolar en anglès i castellà li serveix tant per reforçar l'aprenentatge de l'idioma com per fomentar el seu èxit escolar, però, de l'altra, en Ramon pertany a un estatus social més baix que la majoria dels seus companys de classe mitjana-alta, els pares dels quals estan vinculats a les universitats locals com a professors o estudiants graduats. En la nostra observació a l'aula, sembla com si en Ramon gairebé no entrés en els radars dels seus mestres.

Com que les seves bases escolars són poc fermes, en Ramon troba difícil mantenir el ritme dels seus companys. Els seus progenitors tenen una educació limitada i llegeixen i escriuen amb certa dificultat en castellà i gens en anglès. Per tant, no poden ajudar-lo amb el seu creixent volum de deures. Amb un suport exterior escàs, la qualitat de la seva feina empal·lideix comparada amb la dels seus companys. Les seves notes reflecteixen la percepció dels seus mestres, que diuen que està tenint un rendiment fluix. De fet, cap al final del seu tercer any als Estats

Units i el segon any en el programa d'immersió dual, els seus mestres recomanen que repeteixi un curs per tal de "posar-se al dia".

Aquesta recomanació és devastadora per a en Ramon i la seva mare. Desanimat, en Ramon es reclou i comença a desvincular-se. La seva mare se sent dividida entre respectar les recomanacions de les autoritats escolars i desitjar el millor per al seu fill. Ens explica que si l'escola es dóna per vençuda amb el seu Ramon, ell mateix també es donarà per vençut. La mare s'ha convertit en una experta a obtenir consell, suport i defensa dels qui l'envolten. Busca el consell de l'intendent de l'asil polític, dels líders de la comunitat i de la mare del nen que cuida com a mainadera i que treballa com a professora universitària. Finalment, un dels seus amics l'acompanya a una reunió amb el director i els mestres de l'escola, i li fa tant d'intendent com de defensor educatiu. En contra del consell dels representants de l'escola, la mare refusa deixar que el seu noi repeteixi un any. Per enfrontar-se a les autoritats escolars cal coratge, però aquesta sàvia dona sense educació està molt convençuda que sap el que és millor per al seu fill. Insisteix que l'apuntarà a un programa escolar intensiu d'enriquiment acadèmic. El seu amic li recomana trobar algú a la comunitat que li proporcioni ajut diari amb els deures després de l'escola. Aquest és el tipus de suport que habitualment tenen a la seva disposició els alumnes de classe mitjana per part dels pares o de professors particulars. La mare està d'acord que, si aquestes intervencions no aconsegueixen un canvi significatiu en un any, deixarà que en Ramon repeteixi el proper curs.

Totes dues intervencions van provocar un gran canvi. En Ramon fa excel·lents progressos a l'escola d'estiu i el seu mestre comenta al director de l'escola que està preparat per accedir al curs següent. L'amic de la mare li troba un estudiant bilingüe llicenciat en educació que està disposat a oferir-se per ajudar-lo una hora cada dia després de l'escola donant-li classes particulars de matemàtiques (una àrea on en Ramon és particularment fluix) i per revisar els deures. Cap al final del cinquè curs, en Ramon ha pujat les seves notes i treu habitualment B i alguna A esporàdica. Aquestes notes es conserven també el curs següent, quan finalitza el nostre estudi.

En Ramon s'ha adaptat admirablement a l'emigració de la seva família. Al principi, li va costar, però no es fa difícil entendre el perquè. El trauma i la pèrdua personal de l'exili sobtat del seu pare, el seu propi accident de cotxe i l'intent d'assassinat del seu germà gran són una acumulació de sotracs que passarien factura fins i tot als adults amb més capacitat de recuperació i molt més a un noi extremadament tímid, amb dificultats per expressar-se en un idioma nou.

5 Conclusions

Un dels propòsits centrals d'aquest estudi ha estat identificar les diverses trajectòries escolars dels alumnes immigrants nous i, mitjançant un enfocament amb una combinació de mètodes, descriure alguns dels factors individuals i contextuals associats a la pertinença a cadascuna de les trajectòries. Els models de creixement latent de classes van presentar-nos cinc trajectòries de rendiment diferents en els alumnes nous:

- un dels grups tenia un rendiment amb un nivell constantment alt (alumnes d'alt rendiment),
- un altre grup presentava un rendiment sistemàticament baix (alumnes de baix rendiment),
- dos dels grups empitjoraven el seu rendiment amb el temps (un ho feia vertiginosament, els alumnes d'empitjorament ràpid, i l'altre a un ritme més pausat, els alumnes d'empitjorament lent)
- i, finalment, el darrer grup aconseguia millorar (alumnes amb millora).

En proves d'associació posteriors, es van descobrir diferències importants per grups pel que fa a les trajectòries escolars, especialment entre els alumnes d'alt rendiment i la resta de grups. Les proves d'associació demostraven el paper que tenien algunes característiques cabdals de l'àmbit familiar, escolar i individual a l'hora de predir qui pertanyia a cadascuna de les trajectòries de rendiment.

L'enfocament mitjançant l'estudi de casos múltiples (Yin, 1993) va donar validesa als nostres descobriments quantitativs i ens va permetre extreure conclusions entre casos.

Els patrons dels descobriments identificats aquí estan en consonància, de maneres diverses, amb altres tendències més generals. Molts alumnes nord-americans presenten empitjoraments en el rendiment escolar en la transició de l'ensenyament mitjà i el secundari. Les transicions escolars i d'evolució, així com el repte creixent que suposa el treball de cada curs, poden crear el marc necessari per a un empitjorament normatiu en el temps, i aquestes tendències són més marcades entre els nois, els alumnes amb progenitors menys escolaritzats i els que assisteixen a escoles de baix rendiment (Roeser, Eccles i Freedman-Doan, 1999). Tot i així, els índexs de mal rendiment escolar entre els estudiants del nostre estudi són especialment acusats. De fet, la meitat de la mostra ha presentat un patró d'empitjorament lleu o ràpid en les notes mitjanes durant l'estudi, mentre que un altre 14,4% ha presentat un baix rendiment durant tot l'estudi. Aquest alt índex de dificultats escolars no resulta sorprenent, ja que els alumnes que acaben d'immigrar s'enfronten a una munió de factors d'estrès únics, que inclouen la separació familiar, uns coneixements d'anglès escassos i la segregació escolar o comunitària, a més d'altres reptes més habituals.

D'aquestes proves d'associació n'ha sorgit la importància de la família, de l'escola i dels factors individuals a l'hora de determinar les trajectòries de rendiment en el temps. La variable familiar de l'educació de la mare era un tret especialment distintiu entre els alumnes amb empitjorament ràpid i els d'alt rendiment. Aquesta constatació està en consonància amb estudis previs que han demostrat que la bona formació acadèmica de la mare suposa un avantatge per als estudiants (Bourdieu i Passeron, 1977; Jencks, 1972; Sirin i Rogers-Sirin, 2005; White, 1982).

L'anàlisi de les variables de context escolar assenyalava la importància que té la qualitat de l'escola. No hi havia una gran variació pel que fa a la qualitat de les escoles a les quals assistien els alumnes de la nostra mostra: eren escoles que

acostumaven a estar segregades, a les quals assistien estudiants amb alts nivells de pobresa i amb un rendiment baix en les proves estàndard. Malgrat això, les petites diferències que hi poguéss haver en la qualitat de les escoles esdevenien diferències grans per a cadascuna de les trajectòries escolars. En comparació amb la resta de grups, les escoles a les quals assistien els alumnes d'alt rendiment eren les menys segregades i tenien el nombre més alt d'alumnes que aprovaven l'examen d'anglès estàndard exigít per l'estat.

Sumats, els indicadors de predicció de tipus individual podien preveure amb molta certesa la pertinença a una trajectòria o altra. Els alumnes amb una competència en llengua anglesa més alta tenien més possibilitats de ser alumnes d'alt rendiment. Un altre tret que diferenciava els alumnes d'alt rendiment respecte a la resta de trajectòries era la implicació conductual. I, per últim, pel que fa als indicadors de predicció de tipus individual, era comparativament més probable trobar els nois que les noies dins dels grups d'alumnes de baix rendiment o d'empitjorament ràpid, més que dins del grup d'alumnes amb millora.

Com en altres poblacions estudiantils, la implicació conductual estava vinculada a un millor rendiment escolar (Fredricks, Blumenfeld i Paris, 2004; Greenwood, Horton i Utley, 2002). L'esforç necessari per funcionar adequadament a l'escola (l'assistència continuada, l'acabament dels deures, ser capaç d'expressar-se en l'idioma i entendre'l) està vinculat amb un rendiment escolar alt constant en el temps. Comparats amb la resta de grups, els alumnes d'alt rendiment eren els més implicats escolarment. A més, de la mateixa manera que en conclusions de treballs previs, les noies demostraven millors resultats educatius que els nois (García-Coll, Szalacha i Palacios, 2005; Portes i Rumbaut, 2001; Rong i Brown, 2001; Suárez-Orozco i Qin-Hilliard, 2004). Les noies de la nostra mostra tenien una alta representació en el grup dels alumnes amb alt rendiment i menys representació en el grup dels alumnes amb baix rendiment, però estaven repartides d'una forma relativament uniforme entre els altres grups.

En gran mesura, la recerca sobre joves immigrants mitjançant mètodes quantitius no s'ha ocupat suficientment de la variació individual. Molt sovint, els

estudis sobre aquesta població han descrit per grups els descensos en el temps del rendiment escolar. En comparació, la recerca qualitativa ha aprofitat els mètodes centrats en la persona, que descriuen la diversitat i la complexitat amb què s'impliquen els joves immigrants (Conchas, 2001). Les nostres conclusions demostren la necessitat de fer servir enfocaments amb una combinació de mètodes i també models estadístics que incorporin els beneficis dels estudis quantitius longitudinals a gran escala i també l'atenció envers els trajectes individuals, més habituals dels enfocaments de recerca qualitius (Raudenbush, 2004). Mitjançant el mètode de l'estudi de casos, vam poder identificar característiques, experiències i relacions individuals destacades que havien contribuït a generar els diversos camins d'evolució escolar dels alumnes.

Els estudis de casos van servir per posar llum sobre com estan associats a l'èxit escolar els antecedents familiars, l'educació de la mare, l'estatus laboral del pare i l'estructura familiar (Bourdieu i Passeron, 1977; Jencks, 1972, Madaus i Clarke, 1998; Sirin i Rogers-Sirin, 2005; White, 1982). Els alumnes d'alt rendiment, concretament, van mostrar avantatges per sobre de la resta de grups en tots aquests factors; assistien a escoles menys segregades on hi havia més recursos i millor clima escolar; tenien coneixements lingüístics d'anglès més sòlids; eren els més implicats en els estudis; amb més probabilitat que la resta, tenien un suport relacional a casa i a l'escola que els ajudava intercedint al seu favor davant de les dificultats que es trobaven en els seus nous contextos.

És important assenyalar que més de la meitat dels alumnes d'alt rendiment d'aquest estudi eren alumnes immigrants xinesos. Sembla que hi ha una certa quantitat de factors que afavoririen aquest fet (vegeu Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova, 2008 i també Rumbaut i Cornelius, 1995) i que estan relacionats amb "contextos de sortida" de determinats grups. Aquests factors els atorguen un avantatge premigratori i els predisposen a sortir-se'n millor quan arriben. Els efectes d'aquests avantatges premigratoris ja s'havien apuntat en publicacions prèvies de recerca (Tseng, Chao i Padmawidjaja, 2007) i també es poden observar en la nostra mostra d'alumnes xinesos. Per exemple, les famílies xineses acostumen a arribar amb més recursos que les dels alumnes d'altres grups, els seus

pares han rebut uns nivells d'educació més alts en entrar i tenen millors feines un cop s'han establert als Estats Units. Els nouvinguts xinesos generalment suportaven amb més dificultats les separacions familiars llargues i complicades durant el procés d'emigració (Suárez-Orozco, Todorova i Louie, 2002) i era més habitual que estiguessin documentats i que assistissin a escoles menys "turbulentes". Generalment, assistien a escoles integrades en les quals entraven en contacte amb nens nord-americans de llars convencionals que podien funcionar com uns potents models lingüístics. De fet, els mestres ja esperaven que els immigrants xinesos excel·lissin a l'escola, a causa de l'estereotip que els considera la "minoria model" (Lee, 1996). D'altra banda, les famílies xineses estan molt familiaritzades amb la cultura dels exàmens, ja que aquesta és la via principal per entrar a les escoles més cobejades de la Xina. Els progenitors xinesos arribaven als Estats Units sabent que no totes les escoles són iguals i que el laberint entre l'ensenyament secundari i l'universitari és, sobretot, un joc que cal jugar amb una gran habilitat i estratègia. Aquesta cerca activa dels beneficis directes de l'educació ja s'inculca en els nens xinesos des de molt petits (Li, 2004). Els immigrants d'origen xinès més aculturats i els de segona generació, que gaudeixen d'un alt nivell de capital educatiu, es converteixen en intermediaris i imparteixen als nous estudiants que arriben els coneixements i el *savoir faire* cultural necessari per tenir èxit a l'escola. En darrer lloc, s'aprecia que els estudiants xinesos d'aquesta mostra, sobretot les noies, passen més temps realitzant les tasques escolars i lliuren, més freqüentment que els nois, els seus treballs a temps (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova, 2008). Vistos aquests avantatges, no sorprèn que els joves d'origen xinès obtinguin millors resultats escolars.

Els alumnes de baix rendiment acostumaven a arribar al nou país amb tot un seguit de reptes importants; sovint havien patit llargues separacions abans d'arribar als Estats Units i havien afrontat reunificacions familiars problemàtiques (Suárez-Orozco, Todorova i Louie, 2002); freqüentment explicaven que tenien molts problemes a casa i que estaven socialment aïllats; acostumaven a viure en barris conflictius amb poques oportunitats i assistien a escoles intoxicades que els oferien més aviat poc suport i poques oportunitats per desenvolupar els coneixements escolars. Molts dels alumnes de baix rendiment no tenien docu-

ments i, per tant, havien d'aguantar tot l'estrès associat a aquest estatus. En resum, aquests alumnes tenien totes les de perdre.

Els alumnes d'empitjorament ràpid començaven amb una certa implicació però eren incapaços de conservar-la amb el pas del temps. Igual que els alumnes de baix rendiment, sovint s'havien d'enfrontar a una barreja de factors que dificultaven el seu rendiment escolar. Alguns dels factors detectats han estat: llargues separacions familiars abans de l'emigració; la convivència en llars monoparentals; assistència a escoles no gaire òptimes que suposaven un repte per a la implicació dels alumnes (excepte per aquells més centrats); manca de capital social per recolzar i millorar la motivació i l'esforç inicials, etc. En la majoria de casos, els progenitors no havien tingut una experiència educativa rellevant a la qual recórrer i no eren capaços de proporcionar un suport educatiu tangible als seus fills. Si bé molts d'aquests alumnes gaudien de bones amistats, en moltes ocasions aquests amics no estaven més informats o més ben preparats per navegar pel sistema educatiu que els participants de la recerca. Els alumnes manifestaven que poques vegades tenien una relació amb algun adult, a banda dels seus progenitors. Si aquestes relacions existien, acostumaven a ser influències més negatives que positives.

Els alumnes d'empitjorament lent presentaven unes trajectòries familiars determinades i les seves notes baixaven durant la transició entre l'ensenyament mitjà i el secundari (Alspaugh, 1998; Seidman, Aber, Allen i French, 1996). Molts dels estudis de casos van servir per esclarir aquest descens, sobretot quan els alumnes havien estat trets de programes bilingües o incorporats a les competitives *exam schools*. Els estudis de casos van assenyalar un patró en el qual els alumnes d'empitjorament lleu no podien mantenir el rendiment si, alhora, s'incrementaven els requeriments escolars. Sovint explicaven que els seus coneixements escolars d'anglès els situaven en força desavantatge respecte als seus companys. Si bé podien seguir els continguts de la classe, tenien problemes per expressar-se en les converses a l'aula o en els treballs per escrit. Aquest patró s'hauria passat per alt si només s'hagués dut a terme una anàlisi quantitativa de les dades disponibles.

Els estudis de casos dels alumnes amb millora van mostrar dos patrons nous que no havien estat captats per les anàlisis quantitatives. Molts dels alumnes amb millora arribaven a les escoles nord-americanes després d'haver passat per un trauma profund en els seus països d'origen (per exemple, daltabaixos polítics, mort d'un progenitor o cuidador, o abandonament durant una llarga separació) i necessitaven un ajust temporal addicional abans de ser capaços de concentrar-se del tot en els seus estudis. També es va fer palès que, en gairebé tots els casos que hi havia una millora en el rendiment, havia entrat a la vida del jove un defensor o mentor que els havia ajudat a canviar el curs de la seva trajectòria escolar.

El fet de poder comptar amb un professor particular estricte que els exigís una millora del comportament, o un tutor comprensiu que cregués en l'alumne o bé un orientador que li indiqués les rutes d'accés a la universitat, comportava un canvi radical en les trajectòries escolars d'aquests alumnes.

6 Propostes

Gràcies a la utilització de les dades longitudinals i d'una combinació de mètodes, es va obtenir un estudi sensible de les trajectòries acadèmiques dels immigrants nous. Així mateix, l'àmplia mostra d'adolescents, feta a totes dues costes dels Estats Units, atorga garanties en la precisió dels càlculs aproximats de paràmetres i en la possibilitat de generalitzar les conclusions. Tot i així, la mostra s'havia escollit a conveniència, perquè no era possible fer-la a l'atzar, ja que tenia un criteri específic d'inclusió en l'estudi i calia un permís signat pel personal escolar i pels progenitors i un compromís de cinc anys de participació. Això limita, en certa manera, la nostra capacitat de generalitzar a partir de la mostra. Però vistos els resultats de la nostra estadística descriptiva (educació i ocupació dels progenitors, grandària de la llar, etc.), estem segurs que aquesta mostra és representativa dels immigrants nous. Com en tots els estudis longitudinals, també hi ha el possible problema de les baixes durant l'estudi. Malgrat això, el nostre índex de baixes va ser escàs i, en comparar els alumnes que havien finalitzat els cinc anys de l'estudi amb els que no ho havien fet, vam comprovar que hi havia poques diferències. De tota manera, l'índex de baixes tendia a ser lleugerament més alt en els alumnes més desvinculats i, per tant, és probable que els nostres resultats calculin a la baixa el patró d'empitjorament escolar.

Totes aquestes conclusions assenyalen direccions possibles per a recerques i intervencions futures. Caldria dur a terme més recerca per tal d'examinar al-

guns aspectes matisats de canvi en el temps. Per fer-ho, aquests estudis futurs haurien d'incloure mostres més grans de cada país d'origen analitzat, per tal de comprovar les diferències segons el país de provenença. Els estudis s'haurien de dissenyar amb tres punts de recollida de dades, com a mínim, per a cada variable fonamental per tal de distingir el canvi real en el temps d'un error de mesura i per tal d'examinar el tipus de trajectòria de creixement de cada individu (Singer i Willett, 2003). A fi de valorar si les trajectòries escolars identificades són vigents per a altres grups d'origen, els estudis futurs haurien d'incloure també els joves immigrants de segona generació, així com els joves procedents de minories i els joves convencionals. També està justificada la recerca amb altres grups d'immigrants nouvinguts no inclosos en aquest estudi. Igualment, seria valuós tenir en compte la interacció del gènere i dels indicadors de predicció del rendiment escolar en els joves immigrants, sobretot la implicació escolar. Un examen sistemàtic i detallat sobre com contribueixen les relacions al rendiment escolar dels joves immigrants, atenent a quins recursos escolars i emocionals concrets proporcionen aquestes relacions, suposa una altra àrea prometedora de recerca futura. Les noves recerques haurien de comprovar altres variables addicionals que hi puguin intervenir, incloses les relacions fills-progenitors, així com variables dependents, com per exemple la percepció personal sobre la discriminació i les experiències en les separacions progenitors-fills. Els resultats haurien d'incorporar altres indicadors de rendiment escolar, com ara uns exàmens de resultats adequats a cada referent cultural. A més, serà important ampliar futurs estudis per tal que incloguin àmbits nous de funcionament, ja que un bon funcionament escolar no implica necessàriament un bon funcionament en altres àmbits emocionals o conductuals. A més de servir com a impuls per a la recerca futura, aquest estudi conté conseqüències per a les pràctiques i les polítiques de les escoles. Els nostres resultats posen en relleu els efectes negatius que tenen els contextos escolars pobres, i aporten proves que una relació significativa amb un adult comprensiu proporciona una certa protecció contra aquest risc. Malauradament, molts alumnes encara pateixen una pèrdua de rendiment amb el temps. Tot i que aquestes disminucions tenen la seva explicació, en part, en els canvis normals del desenvolupament, els descensos més pronunciats són una font de preocupació. En lloc d'oferir impediments, les escoles que atenen els joves immigrants haurien

de treballar per tal de reduir l'amenaça de l'empitjorament escolar i augmentar les oportunitats que facilitin una intervenció precoç. Les pràctiques que serveixen per redreçar les dificultats precoçment, com ara professors particulars per fer els deures, mentors i progenitors implicats, podrien fer molt per aconseguir millorar les trajectòries escolars dels joves immigrants.

Un tret distintiu dels alumnes immigrants és la quantitat de temps que els cal per adquirir un anglès acadèmic (Cummins, 1991; Hakuta, Goto Butler i Witt, 2000). De fet, aquest tret era un impediment greu per a molts alumnes immigrants que mostraven un empitjorament del rendiment en el temps (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco i Todorova, 2008). Sovint, els alumnes se sentien insegurs perquè consideraven que els seus coneixements d'anglès no estaven a l'altura de les tasques que tenien entre mans. Els alumnes que surten d'un programa bilingüe haurien de rebre un suport extra, com ara un professor particular i recolzament per fer els deures després de l'escola, quan passen a incorporar-se a contextos més exigents. També seria adequat fer algunes modificacions en les proves (per exemple, ampliar el temps) com ara les que es fan per a alumnes amb discapacitats d'aprenentatge. Això no vol dir que calgui rebaixar les expectatives; ben al contrari, les expectatives s'han de mantenir elevades (Weinstein, 2002), però s'han de proporcionar els suports adequats. Amb una estructura escolar apropiada, és menys probable que els alumnes nous es desvinculin per culpa de la frustració o d'una manca d'eficàcia escolar.

Els estudis de casos demostren que les interaccions socials amb els altres tenen un efecte potent sobre els acadèmics. Les relacions amb la família tenen a veure amb el benestar i el rendiment a l'escola. Les separacions prolongades durant el procés d'emigració i el nou arranjament de l'estructura familiar destorben l'estabilitat necessària dels estudiants nous a l'hora de centrar-se en l'escola (Suárez-Orozco, Todorova i Louie, 2002). Les relacions amb individus de fora de la família proporcionen al jove immigrant l'oportunitat de reduir la distància entre la llar i l'escola. Aquests mentors, tot i que escassos, van ser capaços d'ajudar els nostres alumnes a navegar en la complicada transició a un país nou. Els estudis de casos mostren l'absència de relacions de suport familiars o no familiars

entre els alumnes de baix rendiment de la nostra mostra. La presència d'aquest tipus de figura en les vides dels alumnes està vinculada a una millora del seu rendiment escolar en el temps.

En general, els nens i els joves immigrants no han tingut accés als programes de suport extraescolars, ni a les possibilitats de gaudir d'un mentor ni a les organitzacions comunitàries. Però el cert és que les proves indiquen que aquest tipus de programes, si es planifiquen acuradament i se'ls assigna personal suficient, ajuden tots els joves i poden tenir un paper especialment important en les vides d'uns alumnes desorientats, acabats d'arribar i que necessiten assessorament (Rhodes, 2002; Roffman, Suárez-Orozco i Rhodes, 2003). Una comprensió més profunda de les necessitats d'evolució dels alumnes immigrants de primera generació, de les seves potencialitats i les seves trajectòries, juntament amb un ampli accés a més relacions i entorns de suport, podria garantir que una major proporció d'alumnes del nostre país arribessin a desplegar plenament tot el seu potencial.

7 Bibliografia

ALSPAUGH, J.W. (1998). "Achievement loss associated with the transition to middle school and high school". *The Journal of Educational Research*, núm. 92, p. 20-25.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, CA: Sage.

BRANDON, P. (1991). "Gender differences in young Asian Americans' educational attainment". *Sex Roles*, núm. 25, p. 45-61.

BRONFENBRENNER, U. (1977). "Toward an experimental ecology of human development". *American Psychologist*, núm. 32, p. 513-531.

BRONFENBRENNER, U. (1988). "Forward", a: R. PENCE (ed.). *Ecological research with children and families: Concepts to methodology* (p. 9-19). Nova York: Teachers College Press.

CAUCE, A.M.; FELNER, R.D.; PRIMAVERA, J. (1982). "Social support in high-risk adolescents: structural components and adaptive impact". *American Journal of Community Psychology*, núm. 10, p. 417-428.

CAPPS, R., FIX, M., OST, J., REARDON-ANDERSON, J. i PASSEL, J. (2005). *The Health and Well-Beign of Young Chidren of Immigrants*. Washington, DC: The Urban Institute.

COBB, S. (1976). "Social support as a moderator of life stress". *Psychosomatic Medicine*, núm. 38, p. 300-314.

COLLIER, V.P. (1992). "A synthesis of studies examining long-term language-minority student data on academic achievement". *Bilingual Research Journal*, núm. 16, p. 187-212.

COMISSIÓ ASSESSORA DEL PRESIDENT SOBRE L'EXCEL·LÈNCIA EN L'EDUCACIÓ DELS HISPANOAMERICANS (PACEEHA) (1996). *Our nation on the fault line: Hispanic American education*. Washington, DC: Departament d'Educació dels Estats Units.

CONCHAS, G.Q. (2001). "Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement". *Harvard Educational Review*, núm. 71, p. 475-504.

CONSELL NACIONAL DE RECERCA (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press.

CRUL, M.; DOOMERNIK, J. (2003). "The Turkish and Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent trends between and polarization within the two groups". *International Migration Review*, núm. 37, p. 1039-1064.

CUMMINS, J. (1991). "Language development and academic learning", a L.M. MALAVÉ i G. DUQUETTE (eds.). *Language, culture, and cognition* (p. 161-175). Clevedon, Regne Unit: Multilingual Matters.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE NOVA YORK (2006). LUSD Five Years Demographics [En línia]. [Consultat el 27 d'agost 2006 a: <http://schools.nyc.gov/default.aspx>].

DEVOS, G. (1980). "Ethnic adaptation and minority status". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, núm. 11, p. 101-125.

DUBOW, E.F. (1991). "A two-Year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment". *Child Development*, núm. 62(3), p. 583-599.

FREDRICKS, J.A.; BLUMENFELD, P.C.; PARIS, A.H. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence". *Review of Educational Research*, núm. 74, p. 54-109.

FULIGINI, A. (1997). "The academic achievement of adolescents from immigrant families: the roles of family background, attitudes, and behavior". *Child Development*, núm. 69, p. 351-363.

FULIGINI, A.; PEDERSON, S. (2002). "Family obligation and the transition to young adulthood". *Developmental Psychology*, núm. 38, p. 856-868.

FULIGINI, A. (2001). "A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families". *Harvard Educational Review*, núm. 71, p. 566-578.

GÁNDARA, P. (1994). "The impact of the educational reform movement on limited English proficient students", a B. McLEOD (ed.). *Language and learning: Educating linguistically diverse students*. Albany, NY: SUNY Press.

GARCÍA-COLL, C.; MAGNUSON, K. (1997). "The psychological experience of immigration: A developmental perspective", a A. BOOTH, A. C. CROUTER i N. LANDALE (eds.). *Immigration and the family* (p. 91-132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

GARCÍA-COLL, C.; SZALACHA, L.; PALACIOS, N. (2005). "Children of Dominican, Portugese, and Cambodian Immigrant Families: Academic pathways during middle childhood", a C. COOPER, C. GARCÍA-COLL, T. BARTKO, H. DAVIS i C. CHATMAN (eds.). *Developmental pathways through middle childhood: Rethinkinng contexts and diversity as resources*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

GOODENOW, C. (1993). "Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement". *Journal of Early Adolescence*, núm. 13, p. 21-43.

GREENWOOD, C.R.; HORTON, B.T.; UTLEY, C.A. (2002). "Academic engagement: current perspectives in research and practice". *School Psychology Review*, núm. 31, p. 1-31.

HAKUTA, K.; GOTO BUTLER, Y.; WITT, D. (2000). "How Long Does It Take English Learners Attain Proficiency?". *University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-2001*.

HAMRE, B.K.; PIANTA, R.C. (2001). "Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade". *Child Development*, núm. 72, p. 625-638.

HARTER, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.

HARTER, S. (1988). *Manual for the Self-perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.

HERNÁNDEZ, D. i CHARNEY, E. (eds.) (1998). *From generation To generation: The health And well-being of children of immigrant families*. Washington, DC: National Academy Press.

HERNÁNDEZ, D.J.; DENTON, N.A.; MACARTNEY, S.E. (2007). "Children in immigrant families-the U.S. and 50 States: National origins, language, and early education". *Research Brief Series Publication # 2007-11*. Albany, NY: The Child Trends Center for Social and Demographic Analysis at SUNY.

JENCKS, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nova York: Harper.

JENKINS, P.H. (1997). "School delinquency and the school social bond". *Journal of Research in Crime & Delinquency*, núm. 34, p. 337-367.

KAO, G.; TIENDA, M. (1995). "Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth". *Social Science Quarterly*, núm. 76, p. 1-19.

KLESMER, H. (1994). "Assessment & teacher perceptions of ESL student achievement". *English Quarterly*, núm. 26(3), p. 8-11.

LANDALE, N.S.; OROPESA, R.S. (1995). *Immigrant children and the children of immigrants: Inter- and intra-ethnic group differences in the United States*. Population Research Group (PRG) Research Paper 95-2. East Lansing: Michigan State University.

LANSFORD, J.; DEATER-DECKARD, K.; BORNSTEIN, M. (eds.) (2007). *Immigrant families in contemporary society*. Nova York: Guilford Press.

LEE, S. (1996). *Unraveling the "model minority" stereotype: Listening to Asian American youth*. Nova York: Teachers College Press.

LEVITT, M.J.; GUACCI-FRANCO, N.; LEVITT, J.L. (1994). "Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study". *Journal of Applied Developmental Psychology*, núm. 15, p. 207-222.

LI, J. (2004). "'I learn and I grow big': Chinese preschoolers' purposes for learning". *International Journal of Behavioral Development*, núm. 28, p. 116-128.

LOPEZ, N. (2003). *Hopeful girls, troubled boys: Race and gender disparity in urban education*. Nova York: Routledge.

MADAUS, G.; CLARKE, M. (1998). *The adverse impact of high stakes testing on minority students: Evidence From 100 years of test data*. Article presentat a la Conferència "High Stakes K-12 Testing", Nova York.

MASSEY, D.; DENTON, N. (1993). *American apartheid*. Cambridge: Harvard University Press.

McLOYD, V.; STEINBERG, L. (eds.) (1998). *Studying minority adolescents: Conceptual, methodological, and theoretical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

MEHAN, H.; VILLANUEVA, I.; HUBBARD, L.; LINTZ, A. (1996). *Constructing school success: The consequences of untracking low achieving students*. Nova York: Cambridge University Press.

MIDGLEY, C.; FELDLAUFER, H.; ECCLES, J. S. (1989). "Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school". *Child Development*, núm. 60, p. 981-992.

MUÑOZ-SANDOVAL, A.F.; CUMMINS, J.; ALVARADO, C.G.; RUEF, M. L. (1998). *Bilingual Verbal Ability Tests: Comprehensive Manual*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

NAGIN, D. i TREMBLAY, R.E. (1999). "Trajectories of boys' physical regression, opposition, and hyperactivity on the path to physical violent and non-violent juvenile delinquency". *Child Development*, núm. 70, p. 1181-1196.

OLSEN, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. Nova York: The New Press.

ORFIELD, G. (2002). "Commentary", a M.M. SUAREZ-OROZCO i M.M. PAEZ (eds.). *Latinos: Remaking America* (p. 389-397). Berkeley: University of California Press.

ORFIELD, G. i LEE, C. (2006). *Racial transformation and the changing nature of segregation*. Cambridge: The Civil Rights Project at Harvard University.

PHELAN, P. i LOCKE-DAVIDSON, A., (eds.). (1993). *Renegotiating Cultural Diversity in American Schools*. New York: Teachers College Press.

PIANTA, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

PORTES, A. i RUMBAUT, R.G. (2001). *Legacies: The story of the second generation*. Berkeley: University of California Press.

QIN-HILLIARD, D.B.; WAY, N.; PANDY, P. (en premsa). "The Other Side of the Model Minority Story: The Familial and Peer Challenges Faced by Chinese American Adolescents." *Youth and Society*.

RAUDENBUSH, S.W. (2004). *Schooling, statistics, and poverty: Can we measure school improvement?* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

REDDY, R.; RHODES, J.; MULHALL, P. (2003). "The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study". *Development and Psychopathology*, núm. 15, p. 119-138.

RHODES, J.E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of youth mentoring relationships*. Cambridge: Harvard University Press.

ROESER, R.W.; ECCLES, J.S.; FREEDMAN-DOAN, C. (1999). "Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions and routes from childhood". *Journal of Research in Adolescence*, núm. 14, p. 135-174.

ROESER, R.W.; ECCLES, J.S. (1998). "Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment". *Journal of Research on Adolescence*, núm. 8, p. 123-158.

ROFFMAN, J.; SUÁREZ-OROZCO, C.; RHODES, J. (2003). "Facilitating positive development in immigrant youth: The role of mentors and community organizations", a D. PERKINS, L. M. BORDEN, J. G. KEITH i F. A. VILLARUEL (eds.). *Positive youth development: Creating a positive tomorrow*. Brockton, MA: Kluwer Press.

RONG, X.L.; BROWN, F. (2001). "The effects of immigrant generation and ethnicity on educational attainment among young African and Caribbean Blacks in the United States". *Harvard Educational Review*, núm. 71, p. 536-565.

RONG, X.L.; PREISSE, J. (1998). *Educating immigrant students: What we need to know to meet the challenges*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

RUIZ-DE-VELASCO, J., FIX, M. i CLEWELL, B.C. (2001). *Overlooked and underserved: Immigrant students in U.S. secondary schools*. Washington, DC: The Urban Institute.

RUMBAUT, R. i CORNELIUS, W. (1995). *California's immigrant children: Theory, research, and implications for policy*. La Jolla, CA: Center for U.S.-Mexican Studies.

RYAN, R.M.; STILLER, J.; LYNCH, J.H. (1994). "Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem". *Journal of Early Adolescence*, núm. 14, p. 226-249.

SARASON, I.G.; SARASON, B.R.; PIERCE, G.R. (1990). "Social support: The search for theory". *Journal of Social and Clinical Psychology*, núm. 9, p. 133-147.

SARROUB, L. K. (2001). "The sojourner experience of Yemeni American high school students: An ethnographic portrait". *Harvard Educational Review*, núm. 71, p. 390-415.

SEIDMAN, E.; ABER, J.L.; ALLEN, L.; FRENCH, S. (1996). "The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth". *American Journal of Community Psychology*, núm. 24, p. 489-516.

SINGER, J.D.; WILLETT, J.B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Nova York: Oxford University Press.

SIRIN, S.R.; ROGERS-SIRIN, L. (2005). "Components of school engagement among African American Adolescents". *Applied Developmental Science*, núm. 9(10), p. 5-13.

STEINBERG, S.; BROWN, B.B.; DORNBUSCH, S.M. (1996). *Beyond the classroom*. Nova York: Simon and Schuster.

SUÁREZ-OROZCO, C.; QIN-HILLIARD, D.B. (2004). “The cultural psychology of academic engagement: Immigrant boys’ experiences in U.S. schools”, a N. WAY i J. CHU (eds). *Adolescent Boys: Exploring Diverse Cultures of Boyhood*. Nova York: New York University Press.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford CA: Stanford University Press.

SUÁREZ-OROZCO, C. i SUÁREZ-OROZCO, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

SUÁREZ-OROZCO, C., PIMENTEL, A. i MARTIN, M. (en premsa). “The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth”, a *Teachers College Record* (propera publicació).

SUÁREZ-OROZCO, C., SUÁREZ-OROZCO, M. i TODOROVA, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American Society*. Cambridge: Harvard University Press.

SUAREZ-OROZCO, C., TODOROVA, I. i LOUIE, J. (2002). “Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families”. *Family Process*, núm. 41, p. 625-643.

SUÁREZ-OROZCO, M. Ed., (2007). *Learning in a Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. Berkeley, CA: University of California Press.

SZALACHA, L.A., ERKUT, S., GARCÍA-COLL, C.T., ALARCÓN, O., FIELDS, J.P., i CEDER, I. (2003). “Discrimination and Puerto Rican children and adolescents’ mental health”, a *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(2), p. 141-155.

TSENG, V.; CHAO, R.K.; PADMAWIDJAJA, I. (2007). "Asian Americans educational experiences", a F. LEONG, A. INMAN, A. EBREO, L. YANG, L. KINOSHITA i M. FU (eds.), *Handbook of Asian American psychology. Racial and Ethnic Minority Psychology (REMP) Series* (2a ed., p. 102-123). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

UNITED STATES CENSUS (2007). Fact Finder. A <http://factfinder.census.gov/>

VALENZUELA, A. (1999). "Gender roles and settlement activities among children and their immigrant families". *American Behavioral Scientist*, núm. 42, p. 720-742.

WATERS, M. (1999). *Black identities: West Indian dreams and American realities*. Cambridge: Harvard University Press.

WAY, N.; CHU, J. (2004). *Adolescent boys in context*. Nova York: New York University Press.

WEINSTEIN, R.S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge: Harvard University Press.

WENTZEL, K.R. (1999). "Social influences and school adjustment: Commentary". *Educational Psychologist*, núm. 34, p. 59-69.

WHITE, K. (1982). "The relationship between socio-economic status and academic achievement". *Psychological Bulletin*, núm. 91, p. 461-481.

WILLS, T.A. (1985). "Supportive functions of interpersonal relationships", a S. COHEN i S.L. SYME (eds.), *Social support and health* (p. 61-82). Orlando, FL: Academic Press.

WILSON, W.J. (1997). *When work disappears: The world of the new urban poor*. Nova York: Vintage Books.

YIN, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3a ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

ZHOU, M.; BANKSTON, C.I. (1998). *Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States*. Nova York: Russell Sage Foundation.

INFORMES BREUS

- 1 Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel Garcia
- 5 Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras
- 6 Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó
- 11 La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco

Aquest informe aporta elements per comprendre els patrons de rendiment escolar de l'alumnat nouvingut a partir de l'estudi de trajectòries educatives d'alumnat immigrant de primera generació als EUA. S'analitzen les experiències educatives i l'encaix als centres educatius de l'alumnat nouvingut, i es presta una atenció especial a aquells factors que intervenen de manera decisiva en els resultats escolars de l'alumnat.