

# Cuestionando categorías de investigación. Resultados académicos de escolares de nacionalidad extranjera y nacionales en un centro de Educación Secundaria<sup>1</sup>

Quantifying differences: academic performance of  
Spanish students versus foreign students in  
a Secondary School

**Carmen López Suárez<sup>(1)</sup> y F. Javier García Castaño<sup>(2)</sup>**

---

<sup>(1)</sup>Candidata a Doctora, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada,  
España

<sup>(2)</sup>Catedrático de Antropología Social, Instituto de Migraciones,  
Universidad de Granada, España

---

Recepción: 04/02/2014 - Aceptación Inicial: 15/04/2014  
Aceptación Definitiva: 27/05/2014

*Correspondencia:* Carmen López Suárez. Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada.  
Polígono Tecnológico Ogíjares. Calle Zamora. 18151 Ogíjares. Granada. España. E-mail:  
[mamenlsk@ugr.es](mailto:mamenlsk@ugr.es)

© Revista Internacional de Estudios Migratorios. CEMyRI. UAL (España)

---

<sup>1</sup> El presente texto forma parte de un proyecto más amplio sobre escolarización de población de nacionalidad extranjera en Andalucía desarrollándose en el seno del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada y bajo la dirección de F. Javier García Castaño [“Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de extranjeros y escolares nacionales en el sistema educativo andaluz” (CSO2010-22154-C03-01)]. Agradecemos al Ministerio de Ciencia e Innovación el apoyo a dicha investigación). En lo particular se encuentra vinculado a la tesis doctoral que Carmen López Suárez está desarrollando sobre el mismo tema en el citado Instituto. Una versión anterior de este texto fue discutida en el I Congreso sobre Migraciones Internacionales en Andalucía (Granada, febrero de 2011). Agradecemos a Lucia Chovancova, José Castilla, María Rubio y Antonia Olmos los comentarios a una versión anterior de este trabajo.

## Resumen

Las diferencias en los resultados escolares del alumnado de nacionalidad extranjera y no extranjera de un país, son atribuidos con frecuencia al origen geográfico de los segundos. No faltan ocasiones en las que se ve a los escolares de nacionalidad extranjera como el “chivo expiatorio” al que poder imputar los malos resultados del sistema educativo de un lugar concreto. No obstante, resulta difícil atribuir dichas diferencias exclusivamente a la “condición de extranjero” y así lo demuestran numerosos estudios publicados al respecto: no existe una única causa que explique tales diferencias. Las posibles causas son variadas: personales, familiares, escolares, etc.

En el presente texto evaluaremos los resultados escolares del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de una ciudad andaluza. Analizaremos por un lado, cómo promocionan en cada uno de los cuatro cursos de esta etapa educativa y por otro, qué resultados obtienen en determinadas materias curriculares. Utilizaremos para ello una metodología de corte cuantitativo, centrándonos en los resultados y calificaciones que obtienen al finalizar cada curso escolar.

Tal y como hemos podido comprobar, los resultados académicos, en forma de calificaciones, del alumnado de nacionalidad extranjera son inferiores a los resultados de sus compañeros de nacionalidad española. No obstante, las trayectorias de los primeros presentan mejores logros que la de los segundos, si se tiene en cuenta de dónde se parte y a dónde se llega. Ello nos lleva a que cuestionemos, por un lado, la categoría de “escolares de nacionalidad extranjera” en este tipo de estudios que comparan los resultados académicos, y a proponer, por otro lado, el uso de la noción de trayectorias para conocer mejor qué pasa realmente con estos mismo escolares cuando toman contacto con el sistema educativo de “acogida”.

**Palabras Clave:** Resultados escolares, Escolares de nacionalidad extranjera, Trayectorias académicas, Escolarización, Educación Secundaria Obligatoria.

## Abstract

The differences in their school performance between students with foreign nationality and those with Spanish nationality cannot be attributed to the geographical origin associated with their nationality. However, foreign students have usually been attributed the poor performance of the educational system of a country. Nevertheless, it is difficult to attribute those differences solely to their "foreign status". Actually, numerous studies have demonstrated that there is no single cause that explains such failure and such differences. The possible causes are varied: personal, family or school.

In this text we will evaluate those students' academic results in compulsory secondary education in a school in an Andalusian town. We will analyse how both target groups promote every school year and their results in certain subjects. A quantitative methodology has been used, focusing on the results and grades obtained at the end of every school year.

As a matter of fact, the academic results performed by the students of foreign nationality are lower than those by their Spanish schoolmates. However, the trajectories of the former show a better achievement if their starting and arrival points are considered. On one hand, all of the above leads us to question the category of "foreign nationality students" in this kind of studies which compare academic results. On the other hand, we propose the use of the concept "paths" in order to achieve a better understanding of these students once they make contact with the host educational system.

**Keywords:** School performance, Foreign nationality students, School paths, Academic Results, Schooling, Compulsory Secondary Education.

Los resultados de las evaluaciones de los sistemas educativos de algunos países (entre ellos el propio Informe PISA<sup>2</sup>) defienden la premisa de que las diferencias en los *resultados escolares* entre el alumnado de nacionalidad extranjera<sup>3</sup> y el alumnado de nacionalidad española pueden ser atribuidas a causas distintas al origen geográfico (García, Rubio y Bouachra, 2008)<sup>4</sup>. Esta circunstancia ha obligado a pensar detenidamente en las razones que pudieran explicar las bajas calificaciones de los estudiantes en general y de los escolares de nacionalidad extranjera en particular. Ello ha supuesto que, en ocasiones, se haya visto a los escolares de nacionalidad extranjera como el “chivo expiatorio” al que se le atribuyen los malos resultados del sistema educativo de un país. Pero resulta difícil atribuir dichas diferencias exclusivamente a la “extranjería” y así lo demuestran los numerosos estudios (PISA, 2012; Heath, Rotheron y Kilpi, 2008; Statnat y Christensen, 2006; Schnepf, 2004) publicados al respecto: no existe una única causa que explique tal fracaso y tales diferencias. Las posibles causas son de lo más variadas: personales, familiares o escolares. En concreto, según los resultados de PISA, 2012, la mayor parte de las diferencias en el rendimiento escolar

---

<sup>2</sup> El Informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) obtiene su popular nombre por las siglas en inglés: Programme for International Student Assessment. Dicho Informe analiza los resultados que los escolares obtienen a partir de una serie de “exámenes” o pruebas que se realizan a aquellos que tienen los quince años cumplidos. Se viene practicando desde el año 2000, se implementa cada tres años y el último es del 2012 que recoge ya en sus últimas ediciones, análisis específicos en los que se comparan los resultados de los escolares nacionales con los resultados de los “extranjeros de primera y segunda generación” (en terminología del propio informe PISA). Los resultados que se obtienen, sin ser concluyentes, indican que los escolares de nacionalidad extranjera tienen peores resultados que los escolares nacionales. El Informe es promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y pueden consultarse algunas valoraciones sobre el mismo en Carabaña, 2007; Marchesi, 2006 PISA, 2012.

<sup>3</sup> Aunque la literatura científica se refiere mayoritariamente a “estudiantes de origen inmigrante” o con términos similares, generalmente se toma como variable la nacionalidad de los escolares para construir las “muestras” que estudian. Por nuestra parte, también hemos utilizado la nacionalidad para diferenciar a los grupos que estudiamos, aunque en una buena parte los escolares con los que hemos trabajado están vinculados a la migración de sus padres y/o madres. De cualquier manera y como ya hemos anunciado en el título, distinguiremos a esta población por su nacionalidad y no por su posible condición demográfica. Utilizaremos en todos los casos la denominación de “escolares de nacionalidad extranjera” dado que como escolares no deberían ser considerados extranjeros o extranjeras –el derecho a la educación se encuentra vinculado a la persona, no a la ciudadanía– y lo que es “extranjera” es su nacionalidad en España, no su situación de escolar. Por otro lado, en el ámbito escolar, la distinción entre escolares “extranjeros” y escolares “nacionales” plantea serios problemas aunque sea administrativamente correcta. Uno es que por extranjero, que es lo que la mayoría de estadísticas contabilizan en la escuela, se suele entender “inmigrante”, aunque tal categoría demográfica puede no tener que ver con la categoría jurídico-administrativa. Otro es la discutible forma de distinguir escolares a partir de la condición de nacionalidad, que en algunos casos se obtiene de sus progenitores. También plantea ciertas dificultades la construcción de la problemática categoría de “segunda generación” para referirnos a los hijos e hijas de inmigrantes. En fin, un conjunto de cuestiones que deben hacernos discutir estas categorías, como finalmente pretende también este texto.

<sup>4</sup> Para un mayor detalle sobre las relaciones entre migraciones y escuela en España se debe consultar García, Castilla y Rubio (2012), García, Fernández, Rubio y Soto (2007) y García, Granados, García-Cano (2000).

entre nacionales y extranjeros, algo más de dieciocho puntos, corresponde al efecto producido por variables de corte individual, especialmente el origen socioeconómico y cultural de la familia del alumno. Pero, además del origen familiar, otros factores pueden ayudar a explicar la diferencia de resultados: haber recibido o no educación infantil (Leuven et al., 2010 y Cunha y Heckman, 2009), los recursos culturales y educativos del hogar, titularidad del centro, recursos materiales y humanos (Bénabou, 2009), concentración de alumnado de nacionalidad extranjera o nacional socialmente desfavorecido (Nusche, 2009, Ohinata y Van Ours, 2011) o la diversidad y/o concentración étnica del centro escolar (Dronkers, 2007, Calero et al., 2010).

En el presente texto evaluaremos los *resultados escolares*<sup>5</sup> del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) de un Instituto (en adelante IES) de una ciudad andaluza analizando la evolución del conjunto de materias, de cada materia en particular y en relación con la promoción de los escolares en cada curso. Utilizaremos para ello una metodología de corte cuantitativo, centrándonos en los resultados y calificaciones que obtienen al finalizar cada curso escolar. Esto es, partiendo de una exploración de datos en perspectiva dinámica, queremos confirmar que, tal y como asegura la literatura consultada, los resultados educativos del alumnado de nacionalidad extranjera son peores que los resultados de sus compañeros nacionales, aunque en contrapartida, sus trayectorias<sup>6</sup> presentan mejores resultados (Cebolla, 2011). Esto nos llevará a proponer que el estudio necesario, en lo relativo a los resultados escolares y muy especialmente al rendimiento académico, no puede limitarse a un seguimiento de las calificaciones en las materias estudiadas en la escuela o de los resultados en pruebas estandarizadas para una muestra de la población escolar en el

---

<sup>5</sup> Habitualmente utilizamos el término *rendimiento escolar*, cuando nos estamos refiriendo a los *resultados escolares*. Tal *rendimiento* suele entenderse como un “constructo susceptible de adoptar valores cualitativos y cuantitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Navarro, 2003). Es decir, “nivel de conocimiento y destrezas escolares exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación” (Gómez-Castro, 1986). Por ello, es normal que en muchos estudios y muy especialmente en el ámbito escolar, se “mida” el *rendimiento* por las calificaciones que obtiene el alumnado. Aunque en este estudio nos detendremos en analizar precisamente tales calificaciones, no queremos dejar de advertir que tal noción de *rendimiento* pertenece a la lógica de la escuela y que sería necesario que fuese problematizada para saber mejor qué significa y, sobre todo, qué esconde. Es verdad que los resultados de una persona que pasa por la escuela no deberían limitarse a sus calificaciones, pero en la medida que utilizamos el término *resultados* y le añadimos el calificativo de “*escolares*”, debe entenderse que nos referimos exclusivamente a las notas que una alumno o alumna obtiene en cada asignatura al finalizar cada curso.

<sup>6</sup> Entendemos trayectoria como la dinámica que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento escolar de un estudiante.

sistema educativo. El paso por la escuela debe ser tratado como lo que es, un proceso sociocultural que sólo en su dimensión compleja y no lineal puede ser entendido. De aquí surgirá la idea de estudiar trayectorias escolares. Pero aún más, previo a la noción de trayectoria tendremos que comprender que la categoría con la que hemos venido estudiando a los llamados “inmigrantes” en la escuela –incluso aunque sean denominado escolares de nacionalidad extranjera, como nosotros hacemos en este artículo–, necesita ser reconsiderada. El que la escuela y las administraciones identifiquen con aparente claridad este grupo de escolares no debe obligar a la investigación a seguir utilizándolo como categoría de análisis.

## 1. Aproximación teórica

Las investigaciones nacionales e internacionales que analizan el rendimiento escolar de los estudiantes de un país han revelado que, por regla general, el alumnado de nacionalidad extranjera presenta de forma sistemática, resultados escolares muy inferiores a los que presentan los escolares de origen nativo. Ante este panorama, se han sucedido estudios que intentan dar luz a las causas que provocan esta desigualdad. Las más comúnmente esgrimidas son las *personales* (origen, sexo, historia previa, antecedentes lingüísticos, elevadas expectativas, motivación...), las *familiares* (estatus socioeconómico y cultural, nivel educativo de los padres y madres, implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, altas expectativas volcadas en ellos, estabilidad y estructura familiar, situaciones problemáticas dentro del entorno familiar, entorno social...) y las *escolares* (titularidad del centro, promoción, segregación, concentración, diversidad, grupo de iguales, profesorado...). Nuestro análisis introduce variables pertenecientes a los tres ámbitos.

El primer grupo de explicaciones centra su atención en las *circunstancias personales*, siendo el origen del alumnado, el sexo y las expectativas individuales algunas de las más relevantes. En este sentido, la pérdida de una parte significativa del capital humano y las diferencias culturales entre unos lugares y otros, obliga al alumnado de nacionalidad extranjera a pasar por un período de adaptación y asimilación, lo que les llevaría a obtener peores resultados académicos que sus compañeros nativos (Chiswick y Miller, 2009). No obstante, Calero (2010) piensa que el transcurso del tiempo tiende a neutralizar estas diferencias. Por otro lado, Boulot y Boyzon-Fradet, (1988), Duru-Bellat (1997), Caille (2005b) y Cebolla (2011) concluyen que, si controlamos las características socioeconómicas de los hogares, la población de nacionalidad extranjera no presenta ninguna diferencia en los resultados escolares en comparación con los de la población nativa y que el hecho que explicaría sus inferiores

resultados escolares estaría relacionado con su sobrerrepresentación en los segmentos menos favorecidos de la estructura social.

Por otro lado, diversos investigadores (Sewell, Haller y Portes, 1969; Kao y Tienda, 1995; Kao y Thompson, 2003; Brinbaum y Kieffer, 2005; Caille, 2005b) identifican la *cultura del optimismo* (que motiva a los padres y madres a emigrar) como un predictor eficaz de los resultados escolares, compensando en ocasiones el bajo nivel socioeducativo de las familias. De hecho, las expectativas que albergan las personas que deciden iniciar una migración respecto a una mejora social se inscriben en lo que se ha llamado proyecto migratorio, que condiciona de forma importante tanto las actitudes que toman ante la educación (Vatz-Laaroussi, 2008) como las esperanzas que depositan en ella. No obstante, para Borjas (1995) la asociación entre estas dos variables no es relevante y para Sorensen y Morgan (2000) lo realmente importante es el efecto escuela y el perfil socioeconómico medio de los estudiantes. De igual manera, Hyman (1953), Pearlin (1971), Willis (1997) Murphy (1981), Gambetta (1987) y Boudon (1974) piensan que las expectativas tienen más que ver con el grupo social al que se pertenece que con el origen geográfico. Por otro lado, Heath y Brinbaum, 2007 defienden que, aunque los estudiantes de nacionalidad extranjera están altamente motivados, a la vez que tienen actitudes y ambiciones educativas muy positivas (por encima de las de sus compañeros nativos), la magnitud de la diferencia en el rendimiento escolar de ambos grupos persiste. En algunos casos, el diez por ciento de los estudiantes de nacionalidad extranjera escolarizados corren el riesgo de no adquirir los conocimientos básicos que les permitirán desenvolverse en la vida diaria (Christensen y Stanat, 2007). Podemos decir que las diferencias en el rendimiento escolar están explicadas casi en su totalidad por factores relacionados con el estatus social y no tanto con el estatus migratorio, es decir, la clase social supone un importante determinante del éxito escolar y parece explicar la mayor parte, si no toda, de esta diferencia, al menos durante el período de escolarización obligatoria (Heath y Brinbaum, 2007; Schnepf, 2004;).

Desde otra perspectiva, González-Pienda (2002), además de Pintrich y De Groot (1990), opinan que el aprendizaje es un proceso cognitivo íntimamente unido al motivacional y defienden que para obtener buenos resultados académicos el alumnado necesita poseer tanto “voluntad” (*will*) como “habilidad” (*skill*). En este mismo sentido, la OCDE en 2006 concluyó: “los resultados indican que los estudiantes de origen inmigrante manifiestan disposiciones hacia la educación similares o más positivas que las de sus pares autóctonos”.

Un segundo grupo de teorías pone especial énfasis en las características *familiares*. Estudios llevados a cabo en Estados Unidos y varios países europeos han concluido que el estatus socioeconómico y cultural de la familia (ingresos económicos, tipo de vivienda,

composición familiar, nivel educativo y ocupación de padres y madres, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, hábitos de lectura, hábitos de ocio y el acceso a bienes culturales) parece explicar la mayor parte (si no toda) de la diferencia escolar y trayectoria académica de estudiantes de nacionalidad extranjera (Heath, Rothon y Kilpi, 2008; Kao y Thompson, 2003; Marks 2005 y Schnepf, 2004). El ambiente, experiencias y la estructura familiar son también muy influyentes: crecer en familias no nucleares, desestructuradas o con un nivel de estudios bajo dificulta el aprendizaje y correlaciona con una mayor tasa de abandono escolar (Berger, 2004). De igual manera, los años de residencia también son relevantes, el alumnado que se ha incorporado a la escuela española tras un proceso migratorio, tiende a obtener peores resultados que el alumnado nacido en España y cuyos progenitores pasaron por dicho proceso (Gutiérrez, 2009).

El último conjunto de teorías pone su énfasis en el las circunstancias *escolares*, de ellas, la promoción, segregación, concentración, grupo de iguales, el centro escolar y su profesorado y la política educativa de la Administración tienen una relevancia especial en la trayectoria del alumnado (Yubero, Serna y Martínez, 2005 y Moreno *et al.*, 2009).

Para Jimerson, Anderson y Whipple (2002) y Benito (2007), la repetición de curso correlaciona negativamente con los resultados escolares, además de que no incrementa las calificaciones del alumnado repetidor.

Una línea diferente señala la existencia de una correlación negativa entre concentración de escolares de nacionalidad extranjera y resultados escolares en general, algo ampliamente documentado en Europa y Estados Unidos (Cebolla, 2007; Felouzis, 2003; Portes y Hao, 2005; Szulkin y Jonsson, 2007). No obstante, para Carabaña, 2012, no existe relación alguna (ni buena ni mala), entre el alumnado de nacionalidad extranjera y la adquisición de competencias curriculares del grupo de compañeros de clase, ya sean de una nacionalidad u otra. Este campo de investigación (la relación entre el bajo rendimiento escolar de una parte del alumnado y los altos niveles de estudiantes de nacionalidad extranjera), adquirió relevancia tras la publicación del Informe Coleman en Estados Unidos en el año 1966, pero en la actualidad, la literatura empírica que estudia el efecto de unos miembros de la comunidad étnica sobre el rendimiento educativo del grupo de iguales es más ambigua: algunas investigaciones han detectado un cierto efecto negativo (como hemos señalado con anterioridad), otras por el contrario (Szulkin y Jonsson, 2006), han sido muy críticas respecto a esta relación negativa al asegurar los efectos beneficiosos del grupo minoritario sobre los miembros su mismo grupo étnico y sobre los del mayoritario.



La concentración escolar de alumnado perteneciente a minorías étnicas (y su posible influencia sobre el grupo de iguales) es el resultado de diversos factores. Entre ellos, los más relevantes son el precio de la vivienda y las trayectorias ocupacionales de los padres y madres. No obstante, no debemos olvidar que estos factores son también responsables de la concentración de individuos que pertenecen al grupo mayoritario y que proceden de las clases sociales más desfavorecidas, lo cual, de igual manera, podría tener un peso importante en las relaciones entre el grupo de pares y su rendimiento escolar, de ahí que haya trabajos que apunten hacia la posibilidad de que la diferencia en los resultados de estos escolares se deba al efecto composición de clase social (Felouzis *et al.*, 2005). El perfil socioeconómico de las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en escuelas con un elevado porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera, suele ser más bajo que el de las familias que asisten a centros donde estos no tienen acceso. Así, la aparente desigualdad de aquellos centros con un alto porcentaje de estudiantes de nacionalidad extranjera, no se debería a la condición migratoria de estos, si no a la desigualdad socioeconómica que acumulan las familias (en general) que tienen escolarizados allí a sus hijos e hijas (Cebolla y Medina, 2011).

El centro escolar y las condiciones en que escolariza a sus estudiantes puede marcar de igual manera la trayectoria escolar de algunos de ellos, sobre todo, si pertenece a grupos de riesgo como es el caso del alumnado de incorporación tardía o con problemas socioeconómicos. No siempre la escuela ofrece a su alumnado de minorías las condiciones adecuadas para poder desarrollar de forma exitosa su trayectoria escolar. La escolarización por niveles y la atención a la diversidad son agrupamientos intraescolares muy utilizados con este tipo de alumnado lo que les mueve a interiorizar el lugar ‘asignado’ y aceptarlo como algo natural reforzando posiciones sociales y culturales jerarquizadas de algunos grupos sociales y/o étnicos (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertran, 2011). A la vez que disminuyen las posibilidades de relación y de contacto intercultural, interétnico e intersocial. En estos grupos, el grado de exigencia del profesorado suele disminuir y es más fácil que los estudiantes reciban menor cantidad de contenidos, transmitidos de una forma más repetitiva, lo que favorece el fracaso escolar. Por el contrario, los estudiantes con trayectorias de éxito asisten por lo general a aulas normalizadas, independientemente del tiempo de residencia en el país de destino (Carter, 2005).

Por último, la Administración Educativa (con el fin de cumplir con su función de escolarización de estudiantes que no llegan a tiempo al proceso de admisión regular), deriva a centros con plazas libres a este alumnado, lo que favorecerá la concentración de estudiantes con posible retraso escolar, trastornos de comportamiento o privación social (de nacionalidad española o extranjera). Este hecho, positivo a priori, puede tener una influencia negativa en el

rendimiento escolar del conjunto de estudiantes matriculados en dichos centros (Córdoba, 2011).

Una vez que hemos presentado las explicaciones que desde la literatura científica se argumentan, nos centraremos a continuación en el estudio micro de un caso concreto.

## **2. Contexto: el barrio, el centro escolar**

El Instituto de Educación Secundaria “Profesor Espina” (nombre ficticio por expresa solicitud del Claustro de Profesores) se encuentra ubicado en la capital de una ciudad andaluza en la que el porcentaje de población de nacionalidad extranjera es del 5,5%. No obstante, el distrito administrativo al que pertenece este centro escolar tiene una proporción más alta (23%), siendo el más elevado porcentaje de población de nacionalidad extranjera de toda la ciudad. Algunos de los barrios del distrito (especialmente aquellos de los que se nutre el IES “Profesor Espina”), superan holgadamente el 40% de población de nacionalidad extranjera sobre el conjunto de la población<sup>7</sup>.

La oferta educativa de la zona es de once centros de Educación Primaria y cuatro de Educación Secundaria. Dos del total de los centros pertenecen a la red privada-concertada y el resto a la red pública.

Los barrios que tradicionalmente han enviado a sus jóvenes al IES “Profesor Espina” son del entorno más inmediato. Esto es, familias nativas con escasos recursos económicos y nivel sociocultural medio o medio-bajo, alumnado sin problemas de convivencia, con buena aceptación de la institución escolar y motivación para el estudio. No obstante, a partir de los años noventa empieza a llegar al centro alumnado que proviene de otros tres grupos de población: estudiantes de familias de clase media-alta por la construcción cercana de edificios de lujo o semi-lujo fruto de reconversiones de diferente barriadas cercanas, estudiantes de familias de nacionalidad extranjera que se instalan en este barrio por la amplia oferta inmobiliaria de bajo precio que encuentran y, por último, alumnado de barriadas marginales y chabolistas de las inmediaciones con

---

<sup>7</sup> Fuente: Padrón Municipal de Habitantes a 1 Enero 2011 (Instituto Nacional de Estadística).

gravísimos problemas personales, familiares, socioeconómicos y de privación, propicios al absentismo escolar. Con respecto al nivel educativo de las familias y según nuestros datos de investigación, aproximadamente un 10% de los padres y madres del alumnado son titulados superiores (licenciados y diplomados), un 45% tiene estudios técnicos y un 45% no tienen estudios. En torno al 30% del alumnado del centro es de nacionalidad extranjera y en un futuro inmediato se prevé su crecimiento debido a que uno de los centros de Educación Primaria adscritos cuenta ya con un 50% de dicho alumnado.

El “IES Profesor Espina” fue fundado en el año 1987 como Centro de Bachillerato, pero a los pocos años de funcionamiento entró en vigor la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) y se transformó en IES. Actualmente hay cuatro grupos de primero de Educación Secundaria Obligatoria, tres de segundo, tres de tercero, tres de cuarto, dos de primero y dos de segundo de Bachillerato, un ciclo formativo de grado Superior de Animación Sociocultural, un Programa de Cualificación Profesional Inicial de Peluquería y uno de Educación Secundaria de Adultos.

El ideario o fundamentos que sustentan la institución, según consta en su proyecto educativo, es el “principio de calidad de la educación para todo el alumnado, el cual deberá darse en condiciones de equidad y con garantías de igualdad de oportunidades”. El centro considera que la condición fundamental para el desarrollo de la actividad educativa es la convivencia, siendo uno de sus objetivos últimos formar ciudadanos en un clima de respeto y tolerancia. Contempla en su proyecto educativo medidas de atención a la diversidad del alumnado que incluyen un conjunto de propuestas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas. “Los principios generales de atención a este alumnado serán los de la *educación inclusiva*”. Por tanto, los objetivos generales deben ser los mismos que para el resto del alumnado.

Las actividades más relevantes del centro, además de las propiamente académicas, podríamos dividir las en dos grupos. Las destinadas en exclusividad al alumnado de nacionalidad extranjera: Programa de Apoyo Lingüístico, Programa de Actividades Extraescolares relacionadas con la cultura materna, Plan de Acogida, Atención a la diversidad. Y las destinadas también para los nacionales: Deporte en la Escuela, Proyecto de Biblioteca Escolar, Proyecto de Tecnologías de la Información y la

Comunicación, Plan de Compensación Educativa, Rutas por Andalucía, Plan de Igualdad para hombres y mujeres, Programa de Diversificación curricular, Programa de Cualificación Profesional Inicial, Adaptaciones Curriculares, Programas de Refuerzo, Programa de Acompañamiento escolar, Plan de Convivencia, Plan Absentismo, Proyecto Bilingüe, Aula de Mediación y Aula de Convivencia, Plan de Compensación Educativa. Es decir, actividades variadas con un profesorado implicado y destinadas a desarrollar las capacidades del alumnado en general y del que tiene necesita algún tipo de compensación educativa en particular.

### **3. Trayectorias escolares del alumnado**

El trabajo que venimos desarrollando en el centro se fija en las trayectorias escolares del alumnado de nacionalidad extranjera. Toda la información se ha producido durante tres años de trabajo de campo intensivo, en el que se ha realizado observación participante, entrevistas en profundidad a diferentes miembros de la comunidad educativa y se ha revisado a fondo toda la documentación existente en el centro y en el programa Séneca<sup>8</sup> de la muestra seleccionada.

Los datos que a continuación se discuten se ciñen exclusivamente a las calificaciones escolares y promoción del conjunto del IES en el nivel de la ESO y dejamos para otra ocasión las aportaciones cualitativas de nuestra investigación<sup>9</sup>. Se entenderá, por la dimensión del centro y por nuestros propios presupuestos epistemológicos, que la pretensión no es obtener representatividad con los datos producidos sobre este centro, ni generalizarlos al conjunto de la población, sino construir un conjunto de interrogantes a los que podamos responder.

---

<sup>8</sup> El programa Séneca recoge toda la documentación personal y académica oficial del alumnado matriculado en la comunidad autónoma andaluza, de ella, hemos extraído, el sexo, nacionalidad del estudiante y progenitores y calificaciones obtenidas en todas las asignaturas de primero a cuarto de la ESO.

<sup>9</sup> No son pocos los estudios que indican que las calificaciones escolares pueden estar distorsionadas (el profesorado califica con diversidad de criterios), por lo que muchos investigadores e investigadoras recurren a test cognitivos (Álvarez de Sotomayor, 2011) en un intento de neutralizar este desequilibrio. Por nuestra parte pensamos que si su tratamiento estadístico va unido a un trabajo de campo exhaustivo, desde el que pueda visibilizar dicha diversidad de criterios, las conclusiones serán pertinentes y significativas. Por motivos de espacio y de la propia dinámica de la investigación, ahora solo ofreceremos una parte de los resultados producidos (los que se refieren a los resultados escolares) y más adelante apuntaremos a las explicaciones producidas en el trabajo de campo sobre tales resultados académicos.

Para estudiar las trayectorias escolares hemos seleccionado las siguientes variables: las notas y la promoción de curso (variables dependientes) y la nacionalidad de la población escolar (variable independiente). Al hacerlo se puede comprobar si, con respecto a los hijos e hijas de la población autóctona (que son la categoría de referencia), estos escolares están en situación de igualdad o desigualdad. Los detalles del conjunto de las variables se pueden observar en la Tabla 1.

**Tabla 1. Distribución de variables construidas en el Instituto “Profesor Espina”**

Variable	Casos	Media	Desviación	Min.	Máx.
Mujer	513	.4269006	.4951104	0	1
Población de Nacionalidad Extranjera	514	.2723735	.4456148	0	1
<b>1 ESO</b>					
Ciencias Sociales	379	4.664908	2.730604	0	10
Inglés	380	3.492105	2.756128	0	10
Lengua Castellana y Literatura	379	4.131926	2.563172	0	10
Matemáticas	382	4.141361	2.536022	0	10
Promociona	336	.7440476	.437046	0	1
<b>2º ESO</b>					
Ciencias Sociales	390	4.625641	2.561001	0	10
Lengua Castellana y Literatura	385	4.192208	2.455742	0	10
Inglés	384	4.210938	2.665863	0	10
Matemáticas	385	3.955844	2.451748	0	10
Promociona	346	.6589595	.4747455	0	1
<b>3º ESO</b>					
Ciencias Sociales	296	4.608108	2.609332	0	10
Lengua Castellana y Literatura	298	4.40604	2.687964	0	10
Inglés	296	4.868243	2.759183	0	10
Matemáticas	296	4.361486	2.560668	0	10
Promociona	263	.7414449	.4386754	0	1
<b>4º ESO</b>					
Lengua Castellana y Literatura	276	4.355072	2.510489	0	10
Matemáticas	273	4.384615	2.690271	0	10
Inglés	275	4.265455	2.727009	0	10
Promociona	247	.6275304	.4844442	0	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

La muestra de esta investigación está formada por 513 estudiantes de la ESO matriculados desde el año 2005 al 2011 en centro citado. Del total, el 57% (294) son varones y el 43% (219) son mujeres. Si tenemos en cuenta su nacionalidad, el 73% (374) son nacionales y el 27% (140) son de alguna nacionalidad extranjera. Con respecto a la nacionalidad del padre y la madre, el 72% (372) son españoles y el 28% (145) son extranjeros. Como dato significativo debemos añadir que los escolares de

nacionalidad extranjera de la muestra han nacido fuera de España, aunque nos consta que algunos tienen hermanos y hermanas de menor edad que ya han nacido en España.

Los grupos estudiados abarcan de primero a cuarto de Educación Secundaria Obligatoria de los periodos comprendidos entre 2005-2009, 2006-2010 y 2007-2011. En primero de la ESO, tenemos un total de 310 estudiantes, de los que 252 son de nacionalidad española y 58 de nacionalidad extranjera. En segundo, 327 estudiantes, de los que 259 son de nacionalidad española y 68 extranjera. En tercero, 241 estudiantes, de los que 195 son españoles o españolas y 46 de otra nacionalidad. En cuarto de la ESO, tenemos 228 estudiantes, de ellos, 178 son de nacionalidad española y 50 extranjera.

### **3.1 Resultados por asignaturas**

Para estudiar los resultados escolares de las asignaturas seleccionadas, partiremos de las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo son las calificaciones de los estudiantes nacionales y de nacionalidad extranjera en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria?, ¿existen diferencias de unos con respecto a otros tal y como asegura la literatura nacional e internacional revisada?

Hemos seleccionado cinco asignaturas que permanecerán a lo largo de los cuatro niveles educativos para la totalidad del alumnado: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y lengua castellana y literatura. La técnica estadística utilizada es la comparación de las medias conseguida en cada una de estas asignaturas en tablas de contingencia a través del Test t de Student<sup>10</sup>.

Además del cálculo de la media, con esta técnica podemos determinar si las diferencias existentes entre ambos grupos son estadísticamente significativas, es decir, si se confirma la hipótesis de que los escolares de nacionalidad extranjera obtienen unos resultados académicos más bajos que los nacionales.

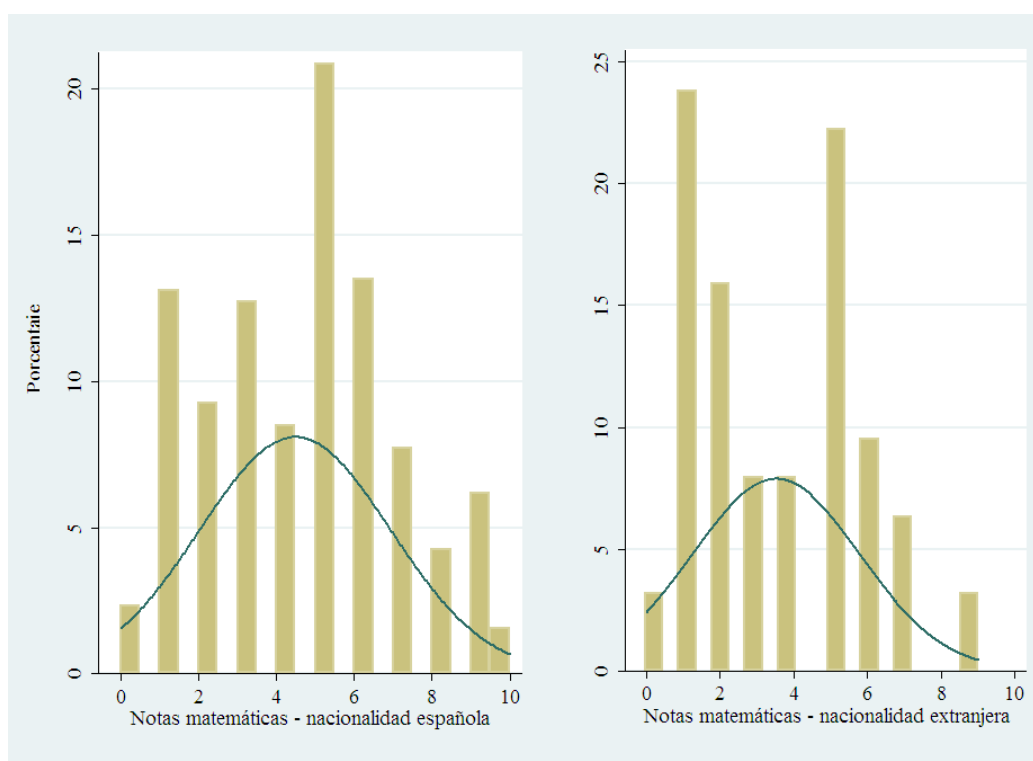
---

<sup>10</sup> La técnica estadística t de Student se utiliza para el estudio de muestras de población pequeñas (menor a 30 valores). Parte de la suposición de que la variable analizada sigue una variabilidad en el conjunto de la población, es decir, una distribución como la de la campana de Gauss. Lo que viene a decirnos es que si la puntuación resulta significativa en la muestra que se estudia, nos serviría como un buen modelo para el conjunto de población.

La distribución de notas en estas asignaturas para los estudiantes de ambos grupos en estudio podemos observarlas a continuación. En cada histograma se compara la distribución extraída de los análisis con la distribución normal (que es la teórica a la que en principio debería parecerse). En ningún caso la distribución observada se adapta a la normal del conjunto de la población, esto es, pocos estudiantes con alto y bajo rendimiento académico y una mayoría con rendimiento académico medio (línea azul). Como se ve, los estudiantes con notas más bajas están mejor representados (abundan más) de lo que cabría pensar.

Los principales resultados producidos son los siguientes:

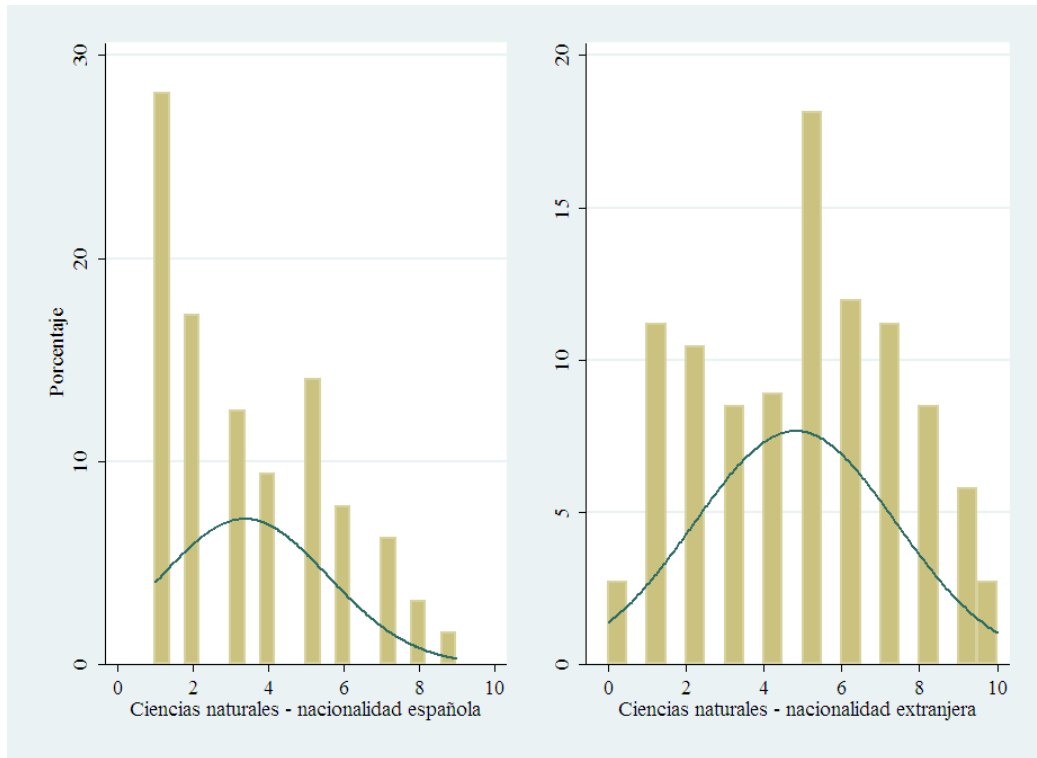
- En Matemáticas (ver Gráfico 1), la media de calificación obtenida por los escolares nacionales es de 4,48, frente al 3,52 que obtienen los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 10% y estadísticamente resulta significativa ya que  $Pr(T > t) = 0,0026$  (lo es cuando supera el umbral del 0,05). Es decir, el alumnado de nacionalidad extranjera obtienen un punto menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.



**Gráfico 1. Distribución observada y normal de calificaciones de Matemáticas del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

- En Ciencias Naturales (ver Gráfico 2) la media de calificación obtenida por los escolares nacionales es de 4,81, frente al 3,37 que obtienen de media los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 15% y estadísticamente resulta significativa ya que  $\Pr(T > t) = 0,0000$ . Es decir, el alumnado de nacionalidad extranjera obtienen un punto y medio menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.

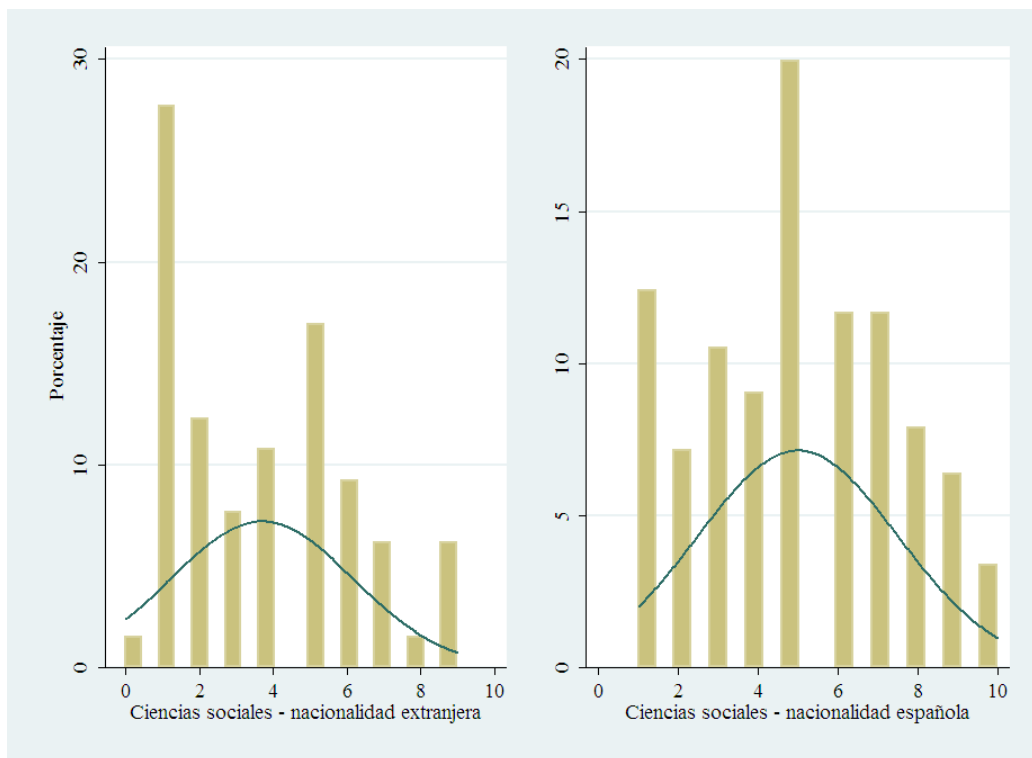


**Gráfico 2. Distribución observada y normal de calificaciones de Ciencia Naturales del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

- En Ciencias Sociales (ver Gráfico 3) la media de calificación obtenida por los escolares nacionales es de 5,15, frente al 3,69 que obtienen de media los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 15% y estadísticamente resulta significativa ya que  $\Pr(T > t) = 0,0000$ . Es decir, el alumnado nacionalidad extranjera obtienen un punto y medio menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.

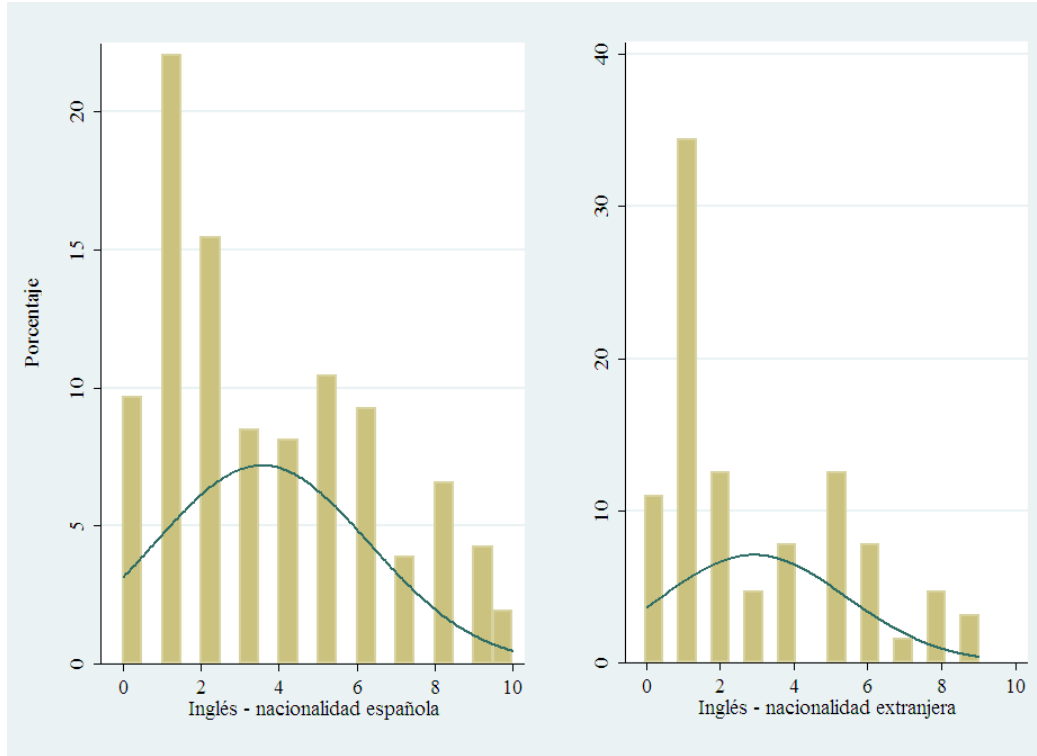




**Gráfico 3. Distribución observada y normal de calificaciones de Ciencia Sociales del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

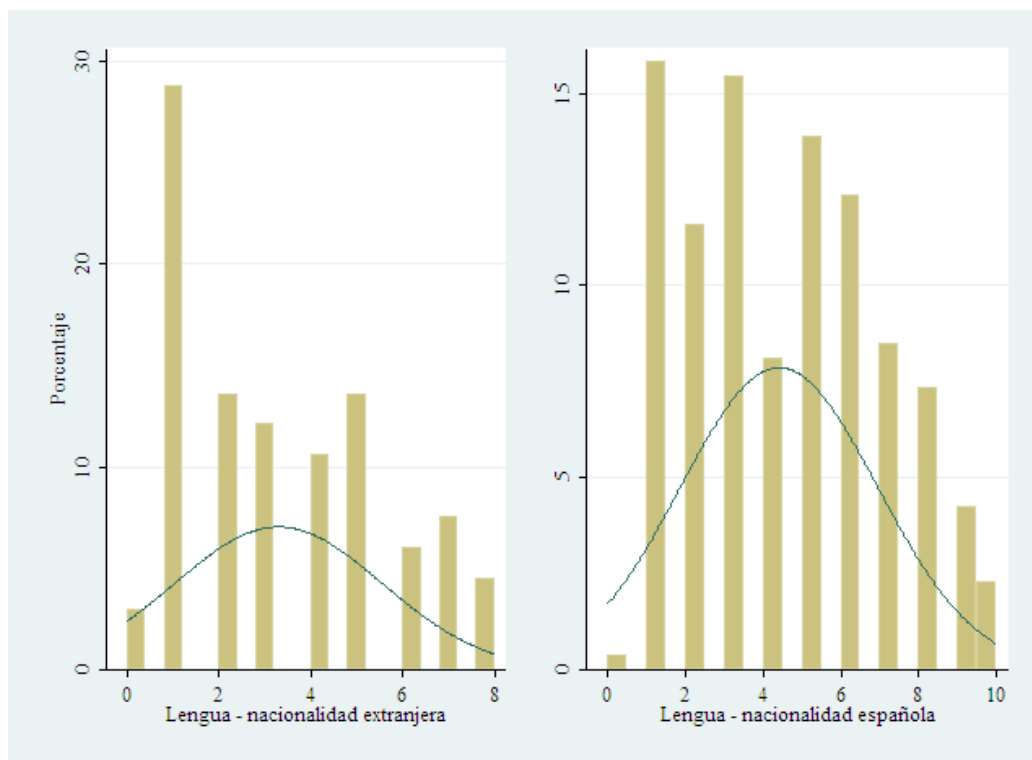
- En Inglés (ver Gráfico 4) la media de calificación obtenida por los escolares nacionales es de 3,55, frente al 2,90 que obtienen de media los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 6% y estadísticamente resulta significativa, ya que  $\Pr(T > t) = 0,0444$ . Es decir, el alumnado nacionalidad extranjera obtienen algo más de medio punto menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.



**Gráfico 4. Distribución observada y normal de calificaciones de Inglés del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

- En Lengua Castellana y Literatura (ver Gráfico 5) la media de las calificación obtenida por los escolares nacionales es de 4,40 frente al 3,28 que obtienen de media los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 10% y estadísticamente resulta significativa ya que  $\Pr(T > t) = 0,0006$ . Es decir, el alumnado nacionalidad extranjera obtienen un punto menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.



**Gráfico 5. Distribución observada y normal de calificaciones de Lengua Castellana y Literatura del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

En resumen, respondiendo a las dos preguntas que nos hacíamos al principio, podemos asegurar que los estudiantes de nacionalidad extranjera de ESO del IES “Profesor Espina” obtienen calificaciones inferiores que sus compañeros nacionales en Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Lengua y Literatura, y sus medias de calificaciones son igualmente inferiores.

### 3.2 Promoción escolar

Para mostrar una comparación entre las trayectorias escolares del alumnado nacional y de nacionalidad extranjera en el IES “Profesor Espina”, hemos optado por observar los resultados académicos que han obtenido al finalizar cada curso académico, comparando exclusivamente si el alumnado “promociona” o “no promociona”. Entendemos que este dato, que necesariamente supone el paso o no al nivel siguiente –si se trata del último curso de la ESO, supondría la obtención de la titulación–, nos

muestra alguna información sobre sus trayectorias escolares sobre su paso por escuela y las posibles dificultades con las que se han ido encontrando. Sin duda son necesarios otros datos para estudiar trayectorias, pero este de promoción anual es muy considerado desde las lógicas de los agentes escolares.

Las variables seleccionadas son las siguientes: porcentaje de “promoción” o “no promoción” entre los estudiantes (variable dependiente), nacionalidad de los escolares agrupadas en “nacionales” o “nacionalidad extranjera” (variable independiente)<sup>11</sup>. Al hacerlo se puede comprobar si los “nacionales” (que son la categoría de referencia) se sitúan en una situación de “mejor resultado escolar” que los de “nacionalidad extranjera” según las lógicas escolares. Se entiende que la promoción es “avance” por el sistema educativo y ello es lo que se espera de los escolares.

Del conjunto de todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del IES Profesor Espina (sin tener en cuenta su nacionalidad) pasan al curso siguiente (o se titulan) el 70% y no promociona el 30%. Si tenemos en cuenta su nacionalidad, la distribución de las variables de promoción de todo el alumnado (nacional y extranjero) por niveles son las que se describen a continuación:

- En primero de la ESO promociona el 82% del alumnado de nacionalidad española y el 52% del alumnado de nacionalidad extranjera.
- En segundo de la ESO promociona el 70% del alumnado de nacionalidad española y el 50% del alumnado de nacionalidad extranjera.
- En tercero de la ESO promociona el 80% del alumnado de nacionalidad española y el 60% del alumnado de nacionalidad extranjera.
- En cuatro de la ESO, se titula el 72% del alumnado de nacionalidad española y 40% del de nacionalidad extranjera.

---

<sup>11</sup> Algunos estudios desagregan la variable “nacionalidad extranjera” en diferentes agrupaciones por países, continente y/o regiones. Ello ha supuesto que se entre en la lógica de que los de tal lugar promocionan más que los de cual lugar, lo que esencializa la caracterización de estos escolares hasta el punto de naturalizar las calificaciones en una nueva lógica racialista. Desde aquí se han construido discursos diciendo, por ejemplo, que los “chinos son mejor en matemáticas” y que “los latinoamericanos son más educados”. Desarrollar esas lógicas forma parte de un esencialismo culturalista que no hace sino encerrar una lógica racialista. Sin duda, la población “escolares de nacionalidad extranjera” tampoco es homogénea, como no lo es la de nacionalidad española, pero en la medida que de momento seguimos las lógicas del tratamiento estadístico seguiremos con tales agrupaciones, aunque considerándolas también perversas.

En resumen, el estudio en nuestro centro coincide con los resultados de la literatura nacional e internacional revisada que indica que el alumnado de nacionalidad extranjera “promociona” menos que el alumnado nacional. Concretamente, en los cuatro cursos de la ESO del centro estudiado, “promociona” el doble de alumnado nacional que de nacionalidad extranjera. En otras palabras, repiten más los estudiantes de nacionalidad extranjera que los nacionales, concretamente entre veinticuatro y siete veces más dependiendo el nivel educativo. La relación entre ambas variables es por tanto, estadísticamente significativa, lo que confirma la hipótesis de la desigualdad del alumnado de alguna nacionalidad extranjera y del alumnado de nacionalidad española para los cuatro cursos de la ESO de este centro. Por otro lado, la relación existente entre ser de nacionalidad extranjera y tener la probabilidad de repetir es bastante alta en los cuatro cursos. Es decir, la probabilidad que tiene un estudiante de nacionalidad extranjera del centro estudiado de repetir un nivel educativo oscila entre un 28% y un 17%.

No tenemos datos que nos permitan explicar estadísticamente las razones por la que los niños y niñas de nacionalidad extranjera de la ESO tienen más posibilidad de repetir curso que sus compañeros de nacionalidad española, pero sí contamos con datos extraídos del trabajo de campo<sup>12</sup>, pero este aspecto será abordado específicamente desde una perspectiva cualitativa en posteriores documentos en elaboración. Lo que sí podemos ahora es seguir detallando los datos estadísticos obtenidos sobre la promoción y resultados de estos escolares. Para ello analizaremos la trayectoria de sus calificaciones en cinco materias curriculares y estableceremos conexiones entre ambas.

¿Existe relación entre la promoción o no promoción de un estudiante y la media de todas sus calificaciones?, ¿cómo son las notas de los estudiantes nacionales y estudiantes de nacionalidad extranjera en relación con su promoción a un nivel

---

<sup>12</sup> Durante los tres años de trabajo de campo, se ha realizado observación participante en: sesiones de tutoría, clases de las cinco asignaturas trabajadas a las que asiste el alumnado entrevistado, clases de la profesora del Aula Temporal de Adquisición Lingüística (ATAL), actividades del profesorado de apoyo, actividades de refuerzo educativo, recreos, actividades realizadas en el patio, reuniones de los equipos educativos, reuniones de departamento, algunas reuniones del equipo directivo, claustros, actividades realizadas por el departamento de orientación, la educadora social, el mediador intercultural, las ONG que intervienen en el centro, actividades de acompañamiento, reuniones con la mesa de educación del barrio, etc. Simultáneamente, se han realizado entrevistas en profundidad a dieciséis estudiantes de nacionalidad extranjera de tercero, cuarto de la ESO, trece madres y ocho padres, miembros del equipo directivo, dos profesores o profesoras de cada materia curricular, coordinadores de los proyectos educativos y por último se ha organizado un grupo de discusión en cada departamento educativo.

superior?. En otras palabras, ¿son las medias de calificaciones obtenidas por el alumnado que promociona y por el que no promociona diferentes para el grupo de nacionales y para el grupo de nacionalidad extranjera?, ¿qué grupo tiene medias más altas dentro de los que “pasan” de curso?, ¿y dentro de los que no “pasan”?.

Para responder a estas preguntas, realizaremos en primer lugar la media aritmética de las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Lengua Castellana y Literatura conseguida por cada grupo de alumnado (los de nacionalidad extranjera y no extranjera) que promociona y que no promociona:

- El alumnado de primero de la ESO que no promociona tiene una media en el conjunto de las asignaturas de 2,08, en el caso de los nacionales, y de 2,21, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Los escolares que si promocionan tienen una media de 4,60, en el caso de los nacionales, y de 3,98, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Es decir, entre los que no promocionan la media de calificaciones es más alta para los de nacionalidad extranjera, y entre los que promocionan la media es más alta para los nacionales.

- El alumnado de segundo de la ESO que no promociona tiene una media en el conjunto de las asignaturas de 2,60, en el caso de los nacionales, y de 2,90, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Los escolares que si promocionan tienen una media de 4,92, en el caso de los nacionales, y de 4,06, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Es decir, entre los que no promocionan la media de calificaciones es más alta para los de nacionalidad extranjera, y entre los que promocionan la media es más alta para los nacionales.

- El alumnado de tercero de la ESO que no promociona tiene una media en el conjunto de las asignaturas de 2,37, en el caso de los nacionales, y de 2,16, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Los escolares que si promocionan tienen una media de 5,63, en el caso de los nacionales, y de 4,16, en el caso de los de nacionalidad extranjera. En este nivel educativo, los nacionales tienen siempre medias de calificaciones más altas.

- El alumnado de cuarto de la ESO que no promociona tiene una media en el conjunto de las asignaturas de 1,93, en el caso de los nacionales, y de 1,94, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Los escolares que si promocionan tienen una

media de 5,80, en el caso de los nacionales, y de 5,70, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Es decir, entre los que no promocionan la media de calificaciones es más alta para los de nacionalidad extranjera, y entre los que promocionan la media es más alta para los nacionales.

En segundo lugar, utilizaremos tablas de contingencia, una para cada uno de los niveles de Educación Secundaria Obligatoria. Cada tabla presenta la siguiente organización: en el eje horizontal encontramos la nacionalidad del alumnado (española-extranjera), en el eje vertical la promoción de cada grupo de estudio. En cada una hay cuatro casillas con dos cantidades cada una. La cantidad superior hace referencia al número de casos, la inferior hace referencia al porcentaje que representa.

En primero de ESO tenemos un total de 310 estudiantes (ver Tabla 2) de los que 252 son de nacionalidad española y 58 de nacionalidad extranjera. En el grupo de españoles, 45 estudiantes no promocionan, lo que representa casi el 18%, mientras que 207, pasan al curso siguiente, es decir, el 82% de todos ellos. De los extranjeros, 28 estudiantes no promocionan, el 48%, en cambio hay 30 que pasan, lo que representa el 51,7%.

**Tabla 2. Muestra y porcentaje de alumnado de 1º ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción**

	Nacionales	Extranjeros	Total
No promociona	45	28	73
Porcentaje	17.86	48.28	23.55
Promociona	207	30	237
Porcentaje	82.14	51.72	76.45
Total	252	58	310
Porcentaje	100.00	100.00	100.00

Pearson  $\chi^2(1) = 24.2326$  Pr = 0.000. Cramer's V = -0.2796

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Según podemos observar, repite curso más del doble de alumnado de nacionalidad extranjera que de española. Por el contrario, la diferencia entre los que promocionan es bastante menor. Es decir, dentro del grupo de estudiantes que va mejor, las diferencias entre los de origen nacional y no nacional son menores. Según la prueba de Pearson  $\chi^2$ , la probabilidad que tiene un estudiante de nacionalidad extranjera de repetir curso es veinticuatro veces mayor que la que tiene uno nacional. La relación entre ambas

variables es por tanto, estadísticamente significativa, lo que confirma la hipótesis de la desventaja de los extranjeros con respecto a los nacionales para los estudiantes de primero de ESO de este centro escolar, es decir, el hecho de no tener nacionalidad española, determina de forma significativa la probabilidad de promoción.

Por otro lado, según el estadístico V de Cramer, que mide la fuerza existente entre estas dos variables, extranjero-probabilidad de repetir, la determinación es del 27%, lo que nos sugiere que la relación entre ser de nacionalidad extranjera y repetir el primer curso de la ESO es bastante fuerte. No hemos encontrado publicados documentos oficiales con el año de llegada al territorio español del alumnado de primero de ESO de nacionalidad extranjera, que nos permitieran explicar estadísticamente, las razones por las que suspenden un veinticinco por ciento más que sus compañeros nacionales, pero sí tenemos datos extraídos del trabajo de campo que nos permite avanzar alguna respuesta, antes de que lo abordemos en profundidad en el análisis cualitativo que realizaremos a continuación. Coincidimos con Chiswick y Miller (2003) cuando opinan que los alumnos/as de nacionalidad extranjera obtienen peores resultados que los de nacionalidad española, por el necesario periodo de adaptación por el que tienen que atravesar a su llegada al país de destino. No obstante, pensamos también que esta explicación es válida solo en parte: un grupo numeroso de estudiantes de primero de ESO, nos contaron que habían realizado Primaria (o parte de ella) en centros escolares españoles, con lo que el periodo de asimilación necesario tras la migración ya lo habrían atravesado.

En segundo de ESO tenemos un total de 327 estudiantes (ver Tabla 3) de los que 259 son de nacionalidad española y 68 de extranjera. Entre los nacionales, 75 estudiantes no promocionan, lo que representa el 29% y 184 promocionan, es decir, el 71% de todos ellos. De los extranjeros, 34 estudiantes no promocionan, es decir, el 50% y otros 34 sí lo hacen, el otro 50%.

Como podemos observar, repite de curso casi el doble de extranjeros que de nacionales. Según la prueba de Pearson  $\chi^2$ , la probabilidad que tiene un estudiante extranjero de no promocionar en el segundo curso es casi once veces mayor que la que tiene uno nacional, lo que confirma, de nuevo, en este nivel académico de este centro escolar, la hipótesis de la desventaja de los no nacidos en territorio español. No obstante, se



aprecia un descenso de unos quince puntos con respecto al curso anterior, lo que podría ser explicado por el efecto beneficioso del transcurso del tiempo.

**Tabla 3. Muestra y porcentaje de alumnado de 2º ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción**

	Nacionales	Extranjeros	Total
No promociona	75	34	109
Porcentaje	28,96	50	33,33
Promociona	184	35	218
Porcentaje	71,04	50	66,67
Total	259	68	327
Porcentaje	100.00	100.00	100.00

Pearson  $\chi^2(1) = 10.7317$  Pr = 0.001. Cramer's V = -0.1812

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Por otro lado, según el estadístico V de Cramer (que como ya hemos señalado mide la fuerza en la relación entre ser extranjero y tener probabilidad de repetir segundo de ESO), existe una determinación del 18%, es decir, la probabilidad que tiene un estudiante extranjero de repetir este nivel educativo es dieciocho veces más alta que la que tiene un compañero de nacionalidad española.

En tercero de ESO tenemos un total de 241 estudiantes (ver Tabla 4) de los que 195 son de nacionalidad española y 46 extranjera. En el grupo de españoles hay 39 que no promocionan (el 20%) y 156 que promocionan (el 80%). Entre los extranjeros, 18 estudiantes no promocionan (el 39%) y 28 sí lo hacen, lo que representa el 61%.

**Tabla 4. Muestra y porcentaje de alumnado de 3º ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción**

	Nacionales	Extranjeros	Total
No promociona	39	18	57
Porcentaje	20	39,13	23,65
Promociona	156	28	184
Porcentaje	80	60,87	76,35
Total	195	46	241
Porcentaje	100.00	100.00	100.00

Pearson  $\chi^2(1) = 7.5434$  Pr = 0.006. Cramér's V = -0.1769

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

Es decir, en tercero de ESO no promociona el doble de alumnado de nacionalidad extranjera que de nacionalidad española. Por el contrario, entre los que promocionan, la distancia es mucho menor. Según la prueba de Pearson  $\chi^2$ , la probabilidad de repetir es un 7% mayor entre los que entre los nacionales. Si nos damos cuenta, a medida que el estudiante pasa a un nivel educativo superior, las posibilidades que tiene de repetir curso se van reduciendo.

Por otro lado, según el estadístico V de Cramer, existe una determinación del 17%, esto quiere decir que la relación entre ser de nacionalidad extranjera y repetir tercero de ESO es diecisiete veces mayor entre este colectivo que entre el colectivo de alumnado nacional.

En cuarto de ESO (ver Tabla 5) tenemos un total de 228 estudiantes de los que 178 son de nacionalidad española y 50 extranjera. En el grupo de españoles, 49 no promocionan, lo que representa el 28% y 129 promocionan, es decir, el 72% de todos ellos. De los extranjeros, 30 estudiantes no promocionan, lo que representa un 60%. En cambio, 20 promocionan, esto es, el 40%.

**Tabla 5. Muestra y porcentaje de alumnado de 4º ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción**

	Nacionales	Extranjeros	Total
No promociona	49	30	79
Porcentaje	27,53	60	34,65
Promociona	129	20	149
Porcentaje	72,47	40	65,34
Total	178	50	228
Porcentaje	100.00	100.00	100.00

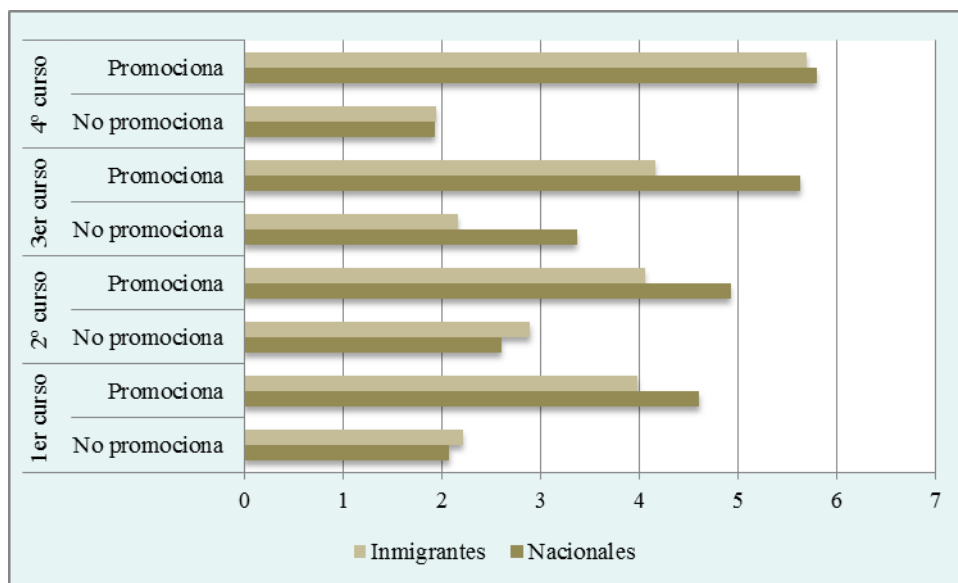
Pearson  $\chi^2(1) = 18.1772$  Pr = 0.000. Cramér's V = -0.2824

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Como observamos de nuevo, más del doble de alumnado extranjero que de alumnado nacional no promociona al curso siguiente. Con respecto a los que promocionan, la proporción es justamente a la inversa, casi el doble de nacionales pasan al curso siguiente. Según la prueba de Pearson  $\chi^2$ , queda demostrado que la probabilidad de repetir es un 18% mayor entre los extranjeros que entre los nacionales. Por otro lado,

según el estadístico V de Cramer, existe una determinación del 28%, lo que nos sugiere que la relación entre ser extranjero y repetir cuarto de ESO es muy alta.

Por último, en el Gráfico 6 podremos observar con claridad las diferencias en cuanto a la promoción o no promoción del alumnado de nacionalidad española y extranjera de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria del IES Profesor Espina.



**Gráfico 6. Alumnado de la eso en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Por tanto, a raíz de las pruebas anteriormente realizadas y respondiendo a la pregunta ¿cómo son las notas de los estudiantes que promocionan y de los que no promocionan? o dicho de otro modo, ¿qué grupo tiene medias más altas dentro de los que pasan de curso y de los que no pasan?, ha quedado demostrado que *los escolares de nacionalidad extranjera repiten con calificaciones más altas y promocionan con calificaciones más bajas en relación a las de sus compañeros y compañeras nacionales*. Además, es fácil observar aquí, como ya ha sugerido la literatura internacional citada más arriba, la posibilidad de que los bajos resultados de los escolares de nacionalidad extranjera, en comparación con los nacionales se debe a una sobre-representación, en el caso de los primeros, de variables no asociadas a la nacionalidad pero si a los malos resultados escolares. Obsérvese que cuando comparamos solo al grupo que no

promociona las mejores medias, en general, son para los escolares de nacionalidad extranjera.

### 3.3 Buscando explicaciones a las diferencias

¿Por qué repite más un grupo que otro?, o de otro modo, ¿promocionan menos por sus peores calificaciones?, ¿qué circunstancias podrían explicar este hecho?. Para responder a esta pregunta utilizaremos coeficientes de regresión logística<sup>13</sup> ya que la variable dependiente seleccionada es 1 (si promocionan) y 0 (si no promocionan). La regresión logística tiene la ventaja de limitar el rango de las predicciones entre los valores 0 y 1. Cuenta, sin embargo, con ciertas limitaciones ya que sus coeficientes no se pueden interpretar directamente al ofrecerse en una escala un tanto abstracta (el logaritmo de la frecuencia del comportamiento 1 frente al 0). No obstante, al igual que sucede con la regresión lineal, el signo de los coeficientes y la significatividad estadística, ofrecen una información muy relevante y directamente interpretable.

De igual manera, nos permiten conformar si la mayor probabilidad de que el alumnado de nacionalidad extranjera repita se debe exclusivamente a las peores calificaciones obtenidas a lo largo de su trayectoria escolar, o si (contra la idea de que ésta sea la única explicación posible) existen otras causas explicativas. Para cada nivel de la ESO utilizaremos dos regresiones logísticas, aunque en este caso solo serán utilizadas para los tres primeros cursos, omitimos, por tanto, el análisis del cuarto curso<sup>14</sup>.

Para cada uno de los cursos se presentan dos modelos. El primero cuantifica la probabilidad bruta de repetir. Como se puede ver es mucho mayor en el primer curso que en el segundo y el tercero.

Mientras que en el primer modelo, la probabilidad de promocionar para el alumnado de nacionalidad española es de 82% en el caso de los extranjeros es de 52%. En el segundo curso la probabilidad de promocionar de los nacionales decae hasta el 71% mientras que

---

<sup>13</sup> En nuestro caso de estudio estamos interesados en predecir una variable que solo puede tomar dos valores: promociona o no promociona. Hemos utilizado el modelo de regresión logística con el fin de determinar la probabilidad de que el estudiante de nacionalidad extranjera promocione o no promocione. (Rojo, 2007)

<sup>14</sup> En cuarto de ESO, problemas técnicos impiden extraer resultados concluyentes por ser el número de casos insuficiente (las diferencias en los dos coeficientes de regresión no es significativa).

la de los extranjeros es casi estable (50%). La distancia en el caso del tercer grupo se mantiene, aunque mejoran las condiciones de promoción de los extranjeros hasta 60% (los nacionales lo hacen con una probabilidad del 80%).

Para cada curso, los segundos modelos muestran qué parte de esta desventaja de los extranjeros se debe a que tienen peores notas. Así, se puede ver que en todos los casos se produce una reducción de la distancia entre nacionales y extranjeros una vez que se controla por sus notas medias (de -1,5 a -1,3 en el primer modelo, de -0,9 en el segundo a -0,6 en el curso 2 y de -0,9 a -0,6 en el tercero).

En la tabla 5, explicamos los resultados estadísticos de los dos modelos de regresión logística que explicarían la promoción de curso del alumnado nacional y extranjero en los cursos de primero, segundo y tercero de la ESO.

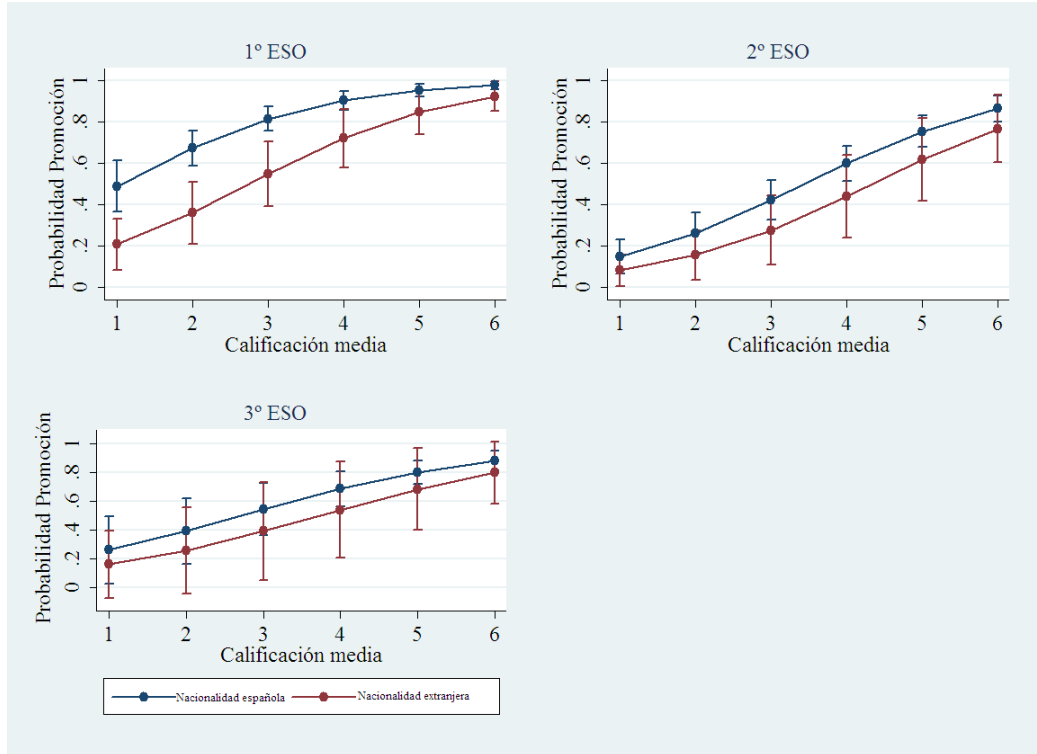
**Tabla 6. Modelo de regresión logística binaria para explicar la promoción de curso en el IES “Profesor Espina”**

	1º ESO		2º ESO		3º ESO	
	M1	M12	M2	M22	M3	M31
Alumnado Nacional	-1.45***	-1.29***	-0.89**	-0.659	-0.944**	-0.61
	(0.31)	(0.37)	(0.28)	(0.46)	(0.35)	(0.72)
Notas medias		0.76***		0.72***		0.61***
		(0.12)		(0.10)		(0.15)
Mujer		-0.132		-0.518		-0.343
		(0.33)		(0.34)		(0.50)
Constante	1.52***	-0.74*	0.89***	-2.28***	1.38***	-1.508
	(0.16)	(0.36)	(0.14)	(0.44)	(0.18)	(0.78)
N	310.000	301.000	327.000	231.000	241.000	134.000
BIC	328.296	255.607	417.565	240.538	267.705	124.763
Chi <sup>2</sup>	21.584	88.865	10.295	90.993	6.933	23.792

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Las diferencias entre estos dos coeficientes muestran hasta qué punto la mayor probabilidad de promocionar de los nacionales se debe a sus mejores notas. Lo que queda sin explicar, puede interpretarse como vinculado a otras causas. Con el fin de

facilitar la interpretación de esta varianza residual, se muestra en Gráfico 7 la probabilidad de promocionar de alumnado de nacionalidad española y extranjera para cada nivel de notas medias registradas.



**Gráfico 7. Probabilidad estimada de promoción del alumnado de 1º, 2º y 3º de ESO a partir de la regresión logística binaria en el IES “Profesor Espina”**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

En el gráfico se puede ver, para cada curso, la línea que describe cómo cambia la probabilidad de promocionar al curso siguiente entre el alumnado de nacionalidad española y extranjera. Así, la línea roja corresponde a los extranjeros y la azul a los españoles. Como es lógico, cuando mayor es la nota media, mayor es la probabilidad de promoción.

Como podemos observar, mientras que la desventaja de los extranjeros en la probabilidad de promocionar al curso siguiente en el primer año es significativamente más baja que para los españoles (como se ve también en el modelo 1.2 sobre el que está estimado), esta diferencia no resulta significativa en los cursos segundo y tercero. En la tabla, los coeficientes asociados a la condición de ser nacional o extranjero no resultan ser significativos y, como consecuencia, en el gráfico, los intervalos de confianza de

españoles y extranjeros se cortan. Es decir, no existe diferencias en la forma en que se produce la transición entre estos dos grupos una vez que se tienen en cuenta las notas de segundo y tercero de ESO. Algo de distancia permanece siendo significativo pero sólo en el primero de los cursos.

En resumen, en respuesta a las preguntas que nos hacíamos al principio: ¿por qué repite más un grupo que otro?, ¿promocionan menos por sus peores calificaciones?, ¿qué circunstancias podrían explicar este hecho?, la respuesta es clara, el menor ritmo de “promoción” del alumnado de nacionalidad extranjera es debido a sus peores calificaciones, pero solo en parte, debe haber otras razones que expliquen este inferior resultado escolar. Sin duda deben intervenir aquí las ya citadas de índole personal, familiar y/o escolar, pero esto será asunto de un estudio detallada de un trabajo posterior. Sirva de momento estas reflexiones para el propósito de discutir la validez de la categoría para agrupar a la muestra en escolares nacionales y escolares de nacionalidad extranjera. Como estos últimos datos nos sugieren resulta difícil atribuir a la nacional los resultados escolares y la misión debe ser encontrar que factores se “escondan” detrás de esa categoría para explicar las diferencias en los resultados.

#### **4. Conclusiones**

A partir del análisis cuantitativo de los datos podemos concluir que el alumnado de nacionalidad extranjera del IES “Profesor Espina” promociona menos que el alumnado nacional. De cualquier manera, los datos también apunta a serias dificultades para explicar las diferencias por el hecho de tener una u otra nacionalidad. La literatura internacional ya hemos mencionado que apunta a razones o circunstancias *personales* (Caso y Hernández, 2007; González-Pienda, 2002 y Kovacs et al., 2008), *familiares* (Berger, 2004; Contreras, Corvalán, y Redondo, 2007; Heath, Rothon y Kilpi, 2008; Kao y Thompson, 2003; Marks, 2005; Ruiz de Miguel, 2009; Schnepf, 2004 y Yubero, Serna y Martínez, 2005) y *escolares* (Benito, 2007 y Cebolla, 2007). Pero pensamos que no estamos terminado de enfocar el problema correctamente con esta forma de mirar el fenómeno de los resultados escolares de grupos distintos –agrupados en este caso por su nacionalidad–. Pensamos que el problema fundamental se encuentra en lo que nos dicen las categorías construidas para la elaboración de grupos, muestras y poblaciones.

Reflexionemos sobre lo que hemos producido y luego discutamos alguno de esos resultados.

Si retomamos las preguntas de investigación que nos planteábamos al comienzo, creemos que es posible responder afirmativamente a la siguiente pregunta: ¿Existen diferencias en las calificaciones de los estudiantes nacionales y extranjeros del IES “Profesor Espina” en los cuatro cursos de la ESO analizados?. Efectivamente, los estudiantes de nacionalidad extranjera obtienen calificaciones inferiores que sus compañeros españoles, y por tanto, sus medias de calificaciones son sustancialmente inferiores.

Con respecto a las siguientes preguntas de investigación que nos formulábamos: ¿cómo son las notas del alumnado que “promociona” y del que “no promociona”?, ¿qué grupo tiene medias más altas dentro de los que pasan de curso y de los que no pasan?, observamos que los escolares de nacionalidad extranjera repiten con calificaciones más altas y promocionan con calificaciones más bajas. Y, ¿por qué repiten más?, ¿qué circunstancias (familiares, sociales, escolares) podrían explicar este hecho?, la respuesta es clara, el menor ritmo de promoción del alumnado de nacionalidad extranjera es debido a sus peores calificaciones, pero solo en parte; debe haber otras razones que expliquen este inferior resultado escolar.

Para terminar esta aproximación cuantitativa nos planteábamos la siguiente pregunta: ¿qué alumnado (de nacionalidad extranjera o no) muestra más diferencia a lo largo de su trayectoria escolar?. En este caso la respuesta es menos contundente ya que no existe mucha diferencia entre la trayectoria escolar en Secundaria Obligatoria del alumnado nacional y extranjero. Es decir, las diferencias entre las notas de primero de la ESO y las de cuarto son muy similares para ambos grupos de estudio.

Con todo, lo que toca ahora es que nos preguntemos si estas diferencias en los resultados escolares no podrían haber sido también observadas entre el alumnado nacional con entorno familiar y social similar al de la población de nacionalidad extranjera. Con los datos que ahora conocemos fruto de nuestro trabajo de campo la respuesta sería afirmativa. A lo largo de los tres años de estancia en el IES “Profesor Espina” hemos percibido que en el caso de los escolares nacionales que obtienen bajas



calificaciones, existen similares problemas personales, familiares y escolares que en el caso de los jóvenes de nacionalidad extranjera: insuficientes ingresos económicos, escaso capital educativo, cultural y social de su entorno, falta de hábitos de lectura o de acceso a bienes culturales, problemas familiares diversos, vivienda compartida con otras familias, falta de expectativas del entorno familiar y social, falta de motivación intrínseca, de voluntad o de habilidades intelectuales, falta de valoración de la educación, repeticiones de curso, etc.

Podríamos ya aventurar entonces que el llamado “problema” no se sitúa en la condición de extranjero, sino en un conjunto de condiciones socioculturales que parece que queremos resumir en ese agrupamiento, cuando lo único que expresa el ser extranjero es una situación jurídico-administrativa. Mirar entonces a ese llamado “problema” exclusivamente desde las calificaciones escolares, se nos revela como claramente insuficiente. La principal dificultad que observamos –aunque no la única– tiene que ver con la construcción de las categorías grupales que estamos comparando: “escolares nacionales” *versus* “escolares de nacionalidad extranjera”. No se trata de negar las diferencias que puedan existir entre las calificaciones de uno u otro grupo, sino de que podamos mantener la existencia, más allá de una pura construcción social y no necesariamente científica y de uso investigador, de ambas categorías grupales. El que la escuela utilice con asiduidad la categoría de “escolares inmigrantes” no nos obliga a convertirla en una categoría de análisis en la investigación, similar a como nos explican Brubaker y Cooper (2000) con la noción de identidad. A nuestro modo de ver, una posible solución a lo que aparenta ser un problema metodológico, pero con alcances teóricos importantes, se debe resolver acudiendo a estudios aún más individualizados y necesariamente contextualizados. Se trataría de estudiar casos concretos de escolares y documentar sus recorridos y tránsitos por el sistema educativo. En nuestro trabajo lo estamos definiendo como el estudio de *trayectorias escolares* y en próximos textos podremos presentar resultados sobre esta manera de proceder. Pero qué queremos decir con estudiar *trayectorias*.

Suele entenderse por *trayectoria* la evolución de una persona o grupo de personas en el desarrollo de sus actividades, de igual manera, suele relacionarse este término con formas lineales, aunque en múltiples ocasiones (sobre todo en las ciencias sociales) la realidad sea bien diferente. En nuestro caso, las *trayectorias* que estudiamos

no se someten a dinámicas lineales, sino a sinuosos y complejos procesos de interacción entre personas y las circunstancias que les rodean. La noción de *trayectoria*, por tanto, queda vinculada necesariamente a la noción de proceso, y es por ello que nuestro objetivo –en lo relativo a los procedimientos– debe ser estudiar las dinámicas escolares de diversos estudiantes de un centro escolar. Por esta razón, queremos reivindicar la noción de *trayectoria* en un sentido complejo, procesual y de múltiples interacciones. De esta manera relacionaremos la historia personal del individuo con las complejas y múltiples interacciones que tiene a lo largo de un periodo como el de la escolarización (en nuestro caso).

Por último, la noción de *trayectorias* que aquí planteamos la ligamos necesariamente a una idea de contexto diferente a la que suele ser habitual desde las ciencias sociales (contexto como lugar y/o territorio). Algo que están aprendiendo muchas disciplinas en el estudio de las migraciones es la configuración de un campo de estudio de saberes transdisciplinares. De este campo transdisciplinar hemos experimentado lo importante que es para el estudio de las migraciones el *aquí y allí*, no como situaciones o lugares, sino como nociones que construyen y reconstruyen los procesos de identificación. De aquí surgirá, entre otras cuestiones, un concepto de contexto con claras dimensiones relacionales. Una noción de contexto que no debe dimensionarse en lo espacial, sino en la dotación de significados de los acontecimientos sociales y culturales que deben ser inscritos en él (García, Álvarez y Rubio, 2011). El estudio de las *trayectorias*, y de las personas implicadas en ellas, trabaja desde este concepto de contexto y tiene buena parte de sus fundamentos igualmente en él. Las *trayectorias* solo encuentran significados en una compleja red relacional de los procesos socioculturales que aunque se inscriban en los lugares “escuela”, trascienden de ellos para convertirse en dinámicas solo inteligibles desde esta noción procesual de *trayectorias*.

## Referencias

- Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?. *Economics of Education Review*, 28 (3).
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>
- Berger, K. S. (2004). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Borjas, G. (1995). Ethnicity, Neighbourhoods and Human Capital Externalities. *American Economic Review*, 85, 365–390.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Boulot S., Boyzon-Fradet D. (1988). *Les immigrés et l'école: une course d'obstacles. Lectures de chiffres*. Paris: L'Harmattan-CIEMI.
- Brinbaum Y., y Kieffer A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *Éducation et Formations*, 72, 53-75.
- Brubaker, R. y Cooper F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Caille J. P. (2005b). Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. *Éducation et Formations*, 72, 72-99.
- Calero, J. (dir.), Choi, Á. y Waisgrais, S. (2010). *El rendimiento educativo de los alumnos inmigrantes analizado a través de PISA- 2006*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 225-256.
- Carabaña, J. (2007). Desigualtats explicables i desigualtats inexplicables a l'informe pisa. *Quaderns D'Avaluació*, 7, 35-61.
- Carabaña, J. (2012). Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma. *ARI*, 11.
- Carabaña, J. (2012). *Las escuelas del futuro*. Claves de razón práctica, 222.

- Carabaña, J. (2012). *Los efectos de la concentración de los inmigrantes sobre la composición social de las escuelas*. Documento de Trabajo 5. Sección de Sociología de la Educación, UCM. Recuperado de [www.ucm.es/info/socio6ed](http://www.ucm.es/info/socio6ed).
- Carrasco, S., Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 59-75.
- Carter, P. (2005). *Keeping It Real: School Success beyond Black and White*. New York: Oxford University Press
- Caso, J. & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-495.
- Cebolla, H. (2007). Immigrant concentration at schools: peer-pressures in place?. *European Sociological Review*, 23(1), 1-16.
- Cebolla, H., y Medina, L. G. (2011). The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects. *European Sociological Review*, 27, 606-623.
- Chiswick, B., y Miller, P. (2009). The International Transferability of Immigrants' Human Capital. *Economics of Education Review*, 28, 162-169.
- Christensen, G. y P. Stanat (2007). Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed. The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, *Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung*.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Contreras, M. Corvalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio comparativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5, 259-263. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art35.pdf>
- Córdoba, C. (2011). La concentración de alumnado extranjero en enseñanza Primaria: un estudio en dos ciudades andaluzas. *RES*, 16, 27-46.
- Cunha, F. y Heckman, J. (2009). Human capital formation in childhood and adolescence. *CESifo DICE Report*, 4.

- Dronkers, J. (2010). Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using cross-national PISA data. *MPRA*, 25598.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de Sociologie*, 44, 413-447.
- Felouzis, G., Liot, F. y Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire: Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Seuil.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?* New York: Cambridge University Press.
- García, F. J. y Olmos A. (eds.) (2012). *Segregación escolar y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- García, F. J., Álvarez, A. y Rubio, M. (2011). Prismas trasescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203-228.
- García, F. J., Castilla, J. y Rubio, M. (2012). Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan construyendo desigualdades. En J. L. Monereo Pérez, F. J. García Castaño y J. A. Fernández Avilés (Eds.), *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales* (pp. 339-380). Granada: Comares.
- García, F. J., Fernández, J., Rubio, M. y Soto, M. L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación” (309-360). M.A. Alegret y J. Subirat (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- García, F. J., Granados, A., García-Cano, M., y Ruiz, E. (2000). *Interculturalidad y educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- García, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de L.V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.
- González-Pienda, J. A. (Coord.). (2002) *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

- Gutiérrez, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. *Barcelona: Fundación La Caixa*.
- Heath, A. y Brinbaum, Y. (eds.) (2007). The New Second Generation. *Ethnicities*, 7.
- Heath, A., Rethon, C., y Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Hyman, H. (1953). The Value Systems of Different Classes. En R. Bendix y S. M. Lipset (Eds.), *Class, Status, and Power: a Reader in Social Stratification*. Glencoe, Scotland: Free Press.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., y Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Kao, G., y Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Kao, G., y Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-20.
- Kovacs, F. M., Gil del Real, T., Gestoso, M., López, J., Mufraggi, N. y Palou, P. (2008). Relación entre hábitos de vida y calificaciones escolares en adolescentes. *Apunts. Medicina de L'esport*, 43 (160), 181-188.
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H., Webbink, D. (2010). Expanding schooling opportunities for 4- year- olds. *Economics of Education Review*, 29 (3), 319- 328.
- Mantovani, D. y Martini, E. (2008). Children of immigrants in Trento: educational achievement through the lens of friendship. *Intercultural Education* , 19(5), 435-447.
- Marchesi, Á. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 337-355.
- Marks, G. N. (2005). Accounting for Immigrant Non-Immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 925-946.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgi, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.

- Murphy, J. (1981). Class Inequality in Education. *British Journal of Sociology* 32, 182-201.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Nusche, D. (2009). What works in migrant education? A review of evidence and policy options. *OECD Education Working Papers*, 22. Paris: OECD.
- Ohinata, Asako y Van Ours, J. C. (2011). How immigrant children affect the academic achievement of native Dutch children. *IZA Discussion Paper*, 6212. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Pearlin, L. (1971). Class context and family relations; a cross-national study. Boston: Little Brown.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components or classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- PISA (2012). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe español. Volumen II: Análisis secundario. Madrid: OCDE.
- Portes, A. y Hao, L. (2005). The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Migraciones*, 17, 7-4.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). The effective schools: a multinivel study of explanatory factors of the school performance in the área of mathematics. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Schnepf, S. (2004). How Different are immigrants? A cross-country and cross-survey analysis of educational achievement. *IZA Discussion Paper*, 1398, 1-47.
- Schnepf, S. (2004). How Different are immigrants? A cross-country and cross-survey analysis of educational achievement". *IZA Discussion Paper*, 1.398.
- Sewell, W., Haller, O. y Portes, A. (2002). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92.
- Sorensen, A. y Morgan, S. (2000). School effects: theoretical and methodological issues. En M. Hallinan (Ed.), *Handbook of Sociology of Education*. (pp. 137-160). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Statnat, P. y Christensen, G. (2006). Performance of immigrant students in PISA 2003. En *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (pp. 29-54). Paris, France: OECD.

- Szulkin, R. y Jonsson, J. (2007). Ethnic segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools. Sulcis Working Paper Series. Recuperado de [http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.55358.1321514448!/SULCISWP2007\\_2.PDF](http://www.su.se/polopoly_fs/1.55358.1321514448!/SULCISWP2007_2.PDF)
- Szulkin, R., y Jonsson, J. (2007). Ethnic segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools. *SULCIS Working Paper Series*, 2.
- Vatz-Laaroussi, M. (2008). *Familles immigrantes au gré des cultures. Tisser la transmission*. Lyon, France: L'interdisciplinaire.
- Westbury, M. (1994). The effect of elementary grade retention on subsequent school achievement and ability. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 241-250.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. London: Gower.
- Yubero, S., Serna, C. y Martínez, I. (2005). Fracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social*, 9. Disponible en <http://www.uclm.es/bits/sumario/52.asp>