

El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural

Andrés Escarbajal Frutos

Universidad de Murcia. España.
andreses@um.es

Miquel A. Essomba Gelabert

Universitat Autònoma de Barcelona. España.
miquelangel.essomba@uab.cat

Beatriz Abenza Pastor

Universidad de Murcia. España.
beatriz.abenza@um.es

Recibido: 30/12/2016

Aceptado: 22/1/2018

Publicado: 16/1/2019



Resumen

Este artículo quiere dar cuenta de una investigación sobre rendimiento académico en alumnos de la ESO en un contexto de vulnerabilidad y multiculturalidad. Además, se analizan las expectativas de los alumnos, la relación entre el nivel de estudios y la situación laboral de los progenitores con el rendimiento académico y cómo afecta el idioma hablado en la familia en las calificaciones de Lengua. Se utilizó como instrumento de recogida de datos un cuestionario y fueron tratados con el paquete estadístico SPSS, versión 19. Entre los resultados cabe destacar que los alumnos inmigrantes obtienen peores calificaciones que sus compañeros autóctonos, sean estos de padres españoles o inmigrantes; que a mayor nivel de estudios de los progenitores hay mejores calificaciones de todos los alumnos, y que la situación de desempleo afecta negativamente más cuando es el padre el desempleado. Además, si en la familia se habla español se obtienen mejores resultados en Lengua. En todo caso, dado el gran número de variables que influyen en el rendimiento académico, y a pesar de los resultados de esta investigación, la prudencia exige no generalizarlos y circunscribirlos a las circunstancias particulares del entorno estudiado.

Palabras clave: rendimiento académico; expectativas; contexto; familia; multiculturalidad

Resum. *El rendiment acadèmic en alumnes de l'ESO en un context de vulnerabilitat i de multiculturalitat*

Aquest article vol retre comptes d'una investigació sobre rendiment acadèmic en alumnes de l'ESO en un context de vulnerabilitat i de multiculturalitat. A més, s'hi analitzen les expectatives dels alumnes, la relació entre el nivell d'estudis i la situació laboral dels progenitors amb el rendiment acadèmic i com afecta l'idioma parlat a la família en les qualificacions de Llengua. S'ha utilitzat com a instrument de recollida de dades un qüestionari,

i aquestes han estat tractades amb el paquet estadístic SPSS, versió 19. Entre els resultats, cal destacar que els alumnes immigrants obtenen pitjors qualificacions que els seus companys autòctons, siguin aquests de pares espanyols o immigrants; que amb un nivell d'estudis més elevat dels progenitors hi ha millors qualificacions de tots els alumnes, i que la situació d'atur afecta negativament, i més quan el pare és l'aturat. A més, si a la família es parla castellà s'obtenen millors resultats en Llengua. En qualsevol cas, atès el gran nombre de variables que influeixen en el rendiment acadèmic, i malgrat els resultats d'aquesta investigació, la prudència exigeix no generalitzar i circumscriure'ls a les circumstàncies particulars de l'entorn estudiat.

Paraules clau: rendiment acadèmic; expectatives; context; família; multiculturalitat

Abstract. *Academic performance of Spanish compulsory secondary education students in a context of vulnerability and multiculturalism*

This paper presents a research study carried out on the academic performance of Spanish compulsory secondary education (ESO) students in a context of vulnerability and multiculturalism. The students' expectations are analyzed, as well as the relationship between the parents' level of education and the students' academic performance in the subject of Spanish Language, and how such performance might be affected by the family language. Data were collected by means of a questionnaire and analyzed using SPSS software, version 19. The results show that immigrant students obtain lower grades than their native peers (regardless of their parents' origin) although the higher the parents' level of education, the better the students' academic performance. Moreover, unemployment affects students more negatively when the father is unemployed. Students perform better when the family language and the school language are the same (Spanish), especially in the subject of Spanish Language. However, given the large number of variables that influence academic performance, and despite the results of this research, caution should be taken when generalizing the results, which should be limited to the particular circumstances of the research context.

Keywords: academic performance; expectations; context; family; multiculturalism

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados y discusión |
| 2. Sobre el rendimiento académico en contextos vulnerables | 5. Conclusiones |
| 3. Método | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

Oficialmente (Eurostat, 2015), más de dos millones y medio de menores viven en España en familias cuyas rentas se sitúan por debajo del umbral de la pobreza relativa (menos de 14.784 euros al año para familias de cuatro miembros). Este dato vergonzante coloca a España a la cabeza de la pobreza infantil en la Unión Europea, solo por detrás de Rumanía. Abundando en el dato anterior, la *Encuesta de condiciones de vida* (INE, 2014) evidencia una población cada

vez más empobrecida. En dicha encuesta es también destacable que a menos formación, más pobreza: el nivel educativo aparece como un factor clave para evitar la exclusión social. E igualmente, la nacionalidad también marca las diferencias. La población inmigrante duplica la tasa de pobreza con respecto a la población española.

En el caso de la comunidad autónoma de la Región de Murcia, el informe *Los niños y niñas, los más vulnerables en todas las comunidades autónomas* (EDUCO, 2014) concluye que el 42% de los menores residentes en esta región (el peor dato de España) presentan alto riesgo de sufrir pobreza infantil.

Ante esta situación, el Gobierno español dice tener respuesta, que se plasma en el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016), donde se señala que el acceso a una educación de calidad desde las primeras etapas de la vida es el mejor instrumento para combatir la pobreza y la exclusión social (MECD, 2015; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013). Otra vez la distancia entre las leyes, decretos, normas, planes, etc., y la realidad, porque esta demuestra que en los últimos años la educación ha sufrido los mayores recortes de la democracia: un 16,7% desde 2010.

A tenor de lo anterior, se hace necesario conocer los factores, condiciones, variables e indicadores familiares, económicos, sociales, culturales y educativos que condicionan el rendimiento académico de los alumnos, y que les puede llevar, primero a la exclusión educativa, y después, a la exclusión social.

2. Sobre el rendimiento académico en contextos vulnerables

La Estrategia Europa 2020 plantea entre sus principales objetivos el aumento del éxito escolar de los alumnos, reducir las tasas de abandono y absentismo, garantizar la igualdad, la equidad y la calidad (Comisión Europea, 2010). De ahí se deduce que las líneas de actuación en el terreno educativo para los próximos años estarán centradas en crear y consolidar centros educativos que respondan a las necesidades de todos los alumnos, sea cual fuere su cultura de origen y circunstancias socioeconómicas, haciendo realidad el principio de educación inclusiva (Rodríguez, Ríos y Racionero, 2012). No se olvide que el concepto de inclusión va ligado al de éxito escolar, y sin una respuesta educativa que tenga en cuenta la heterogeneidad y pluriculturalidad del alumnado, y sus circunstancias comunitarias, no habrá éxito entre los alumnos, sobre todo de aquellos más vulnerables, como los alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes.

En ese sentido, diversos autores (Delgado y Álvarez, 2004; Ready, 2010; Ribaya, 2011; Rué, 2003; Stamm, Ruckdaschel y Templer, 2009) han demostrado la relación directa entre el ambiente familiar, el contexto socioeconómico y el rendimiento académico, ello como paso previo a la marginación social. Si se piensa en el 'fracaso académico', se hablaría de exclusión en aquellas situaciones de vulnerabilidad social en las que determinados alumnos se ven privados de aprendizajes fundamentales para desarrollar sus vidas con dignidad; lo que se traduce en un futuro de peores posibilidades de empleo, menos participación en el mercado de trabajo, mayor exposición a la temporalidad y

menores salarios. Todo ello condicionantes de la exclusión social (Yubero, Larrañaga y Serna, 2011). Por eso se habla no solo de sujetos en riesgo, sino de situaciones sociales y escolares que representan riesgos de exclusión (Ribaya, 2011).

Mejorar la convivencia, promover la participación de los padres, relacionar los aprendizajes de las competencias básicas con el contexto, reducir el absentismo, reforzar los aprendizajes con metodologías diversas, potenciar las redes de colaboración, incluso ofrecer una continuidad de los contratos de los profesores en los centros educativos en los que se estén llevando a cabo procesos de mejora, son aspectos a tener en cuenta para alcanzar el éxito educativo de todos los alumnos. Además, la Administración educativa debe potenciar la autonomía de los centros de enseñanza y promover la convivencia y la participación comunitaria (Bolívar, 2010; Escarbajal, 2010; Essomba, 2008; García-Fernández, 2012).

Si se cree en el poder de transformación de las instituciones educativas no universitarias y su enfoque restaurativo (Roldán y Cantillo, 2012), por sus prácticas de mediación entre iguales y sus estrategias didácticas, esas instituciones deben ser favorecedoras de equidad, igualdad e interculturalidad al mejorar el clima relacional, la convivencia, el respeto, el diálogo y el rendimiento académico de todos los alumnos. Pero, ¿qué ocurre cuando el contexto es de vulnerabilidad socioeconómica? Pues que, como ha puesto de manifiesto algún autor (Leiva, 2015ab), es difícil que aquellos objetivos bienintencionados se cumplan por algunos impedimentos objetivos como: la procedencia de las familias inmigrantes, que normalmente tienen unas condiciones socioeconómicas depauperadas, con poca o nula tradición escolar de sus hijos; el desconocimiento de la lengua de acogida en los alumnos procedentes de países que no hablan español (lo que supone un retraso no solo en el aprendizaje, sino en dimensiones que tienen que ver con la afectividad y la inclusión social); el aumento excesivo de alumnado de origen inmigrante en los centros públicos, lo que en no pocas ocasiones supone una verdadera 'guetización' de esos centros; la aparición de conflictos religiosos, que si bien no son comunes y no se debe generalizar, supone un factor muy a tener en cuenta en el futuro por la radicalización de posturas; la escasa implicación de las familias inmigrantes en los centros; los déficits en la formación de profesorado especialista en interculturalidad y vulnerabilidad social; y, sobre todo, la poca o nula voluntad política de la Administración.

3. Método

3.1. *Objetivos de la investigación*

El propósito general de la investigación fue analizar el rendimiento académico de alumnos de la ESO de un centro educativo cuyo contexto educativo es de vulnerabilidad y multiculturalidad (por la significativa presencia de alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes procedentes de una gran variedad de países), haciendo hincapié en las materias básicas de Lengua y Matemáticas, sus expec-

tativas, la relación existente entre el rendimiento con la procedencia de los padres y de los propios alumnos, con la formación y situación laboral de los progenitores, y la incidencia del idioma hablado en la familia en los resultados obtenidos por los alumnos en la asignatura de Lengua. Este propósito se desglosó en los siguientes objetivos:

- a) Analizar indicadores relativos al rendimiento académico, así como a las aspiraciones y expectativas educativas del alumnado.
- b) Determinar la relación que existe entre el nivel de estudios de los progenitores y el rendimiento académico de los hijos.
- c) Valorar la relación que existe entre la situación laboral de los progenitores y el rendimiento académico de los hijos.
- d) Evaluar si afecta de manera significativa el idioma hablado en la familia en las calificaciones del alumnado en la asignatura de Lengua.

3.2. Contexto y participantes

La investigación se realizó en un instituto de educación secundaria situado en un barrio periférico de Murcia capital. Este contexto se caracteriza por tener un medio ambiente degradado, infraviviendas, materiales urbanos deficientes, violencia y problemas de salud, elevada tasa de desempleo juvenil, venta de estupefacientes, trabajos caracterizados por la eventualidad, economía sumergida, altas tasas de fracaso y/o abandono escolar, baja cualificación laboral de los vecinos, etc., lo que agudiza las situaciones de vulnerabilidad, marginación y exclusión social. Además, el barrio acoge, desde hace años, inmigrantes de diversas procedencias, mayoritariamente de origen marroquí.

El proceso de selección de los participantes fue intencional y no aleatorio. Por otra parte, la recogida de información se hizo mediante cuestionario. Tras pedir la autorización pertinente al equipo directivo y a la orientadora del centro, y mostrándose estos colaboradores con la investigación, se pasó el instrumento a un total de 409 alumnos de los cuatro cursos de la ESO.

Entre las características de los participantes de la investigación, cabe destacar que el 50,6% son chicos ($n = 207$) y el 49,4% ($n = 202$), chicas. De la totalidad del alumnado encuestado, 124 estudiantes pertenecen a 1º de la ESO (30,3%); 104, a 2º de la ESO (25,4%); 103, a 3º de la ESO (25,2%), y 78, a 4º de la ESO (19,1%). El rango de edad dista entre los 12 y 18 años, correspondiendo la *media* a 14,35 años.

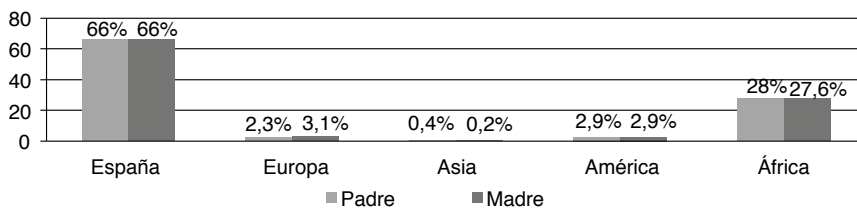
Respecto a la nacionalidad del alumnado (tabla 1), la gran mayoría son españoles (76,3%), seguidos de marroquíes (20,8%). Hay también mucha diversidad de otras nacionalidades.

Por otra parte, en relación con el país de origen de los padres y madres del alumnado, la gran mayoría son de España (66%), el restante 34% son extranjeros, destacando el 27,4% de padres y madres procedentes de Marruecos. Estos porcentajes y los del resto de países se muestran en la figura 1, agrupados por continentes (exceptuando el caso de España).

Tabla 1. Nacionalidad del alumnado

	Española	Marroquí	Boliviana	Ecuatoriana	China	Rumana	Ucraniana	Argentina	Mexicana	Total
N	312	85	2	4	1	1	1	2	1	409
%	76,3%	20,8%	,5%	1%	,2%	,2%	,2%	,5%	,2%	100%

Fuente: elaboración propia.

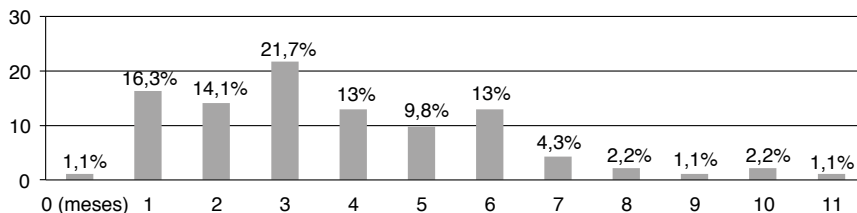
Figura 1. Procedencia de los padres y madres del alumnado

Fuente: elaboración propia.

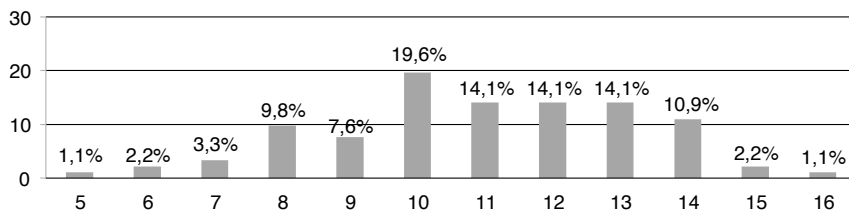
Teniendo en cuenta los países de origen de los padres y madres de los estudiantes y la nacionalidad de éstos, se ha agrupado al alumnado por condición migratoria y origen en: autóctonos con padres españoles ($n = 259$, suponiendo el 63,3%), autóctonos con padres inmigrantes ($n = 53$, suponiendo el 13%) e inmigrantes ($n = 97$, suponiendo el 23,7%); encontrando así que más de un tercio del alumnado del centro educativo tiene padres de origen extranjero (36,7%).

En relación con la edad de llegada a España del alumnado inmigrante (figura 2), el *rango* oscila entre menos de un año (meses) hasta los 11 años. La mayoría de los estudiantes llegaron a España con 3 años (21,7%), y en menor medida (1,1%) con meses de edad, 9 y 11 años. Encontrando finalmente que la *media* de edad de llegada a España del alumnado corresponde a 4 años.

Asimismo, en cuanto a los años de residencia en España del alumnado inmigrante, el *rango* oscila entre los 5 y los 16 años (figura 3). La mayoría de los estudiantes llevan viviendo aquí 10 años (19,6%) y en menor medida (1,1%) 5 y 16 años, con lo que la *media* de edad de residencia en España del alumnado corresponde a 11 años.

Figura 2. Edad con la que el alumnado inmigrante llegó a España

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Años de residencia en España del alumnado inmigrante

Fuente: elaboración propia.

3.3. Diseño

La investigación tiene un enfoque empírico-analítico, con el fin de explicar, describir y relacionar las diferentes variables estudiadas. Se llevó a cabo una metodología cuantitativa a través del diseño de un estudio tipo encuesta con un objetivo descriptivo-exploratorio en el que se ha utilizado un cuestionario estructurado (Torrado, 2012) que permitiera describir agrupaciones de datos, ponerlos en orden y extraer información válida y fiable sobre los mismos, haciendo cálculos que permitieran ver el comportamiento y la estructura existente en dichos datos, excluyendo posibles interpretaciones personales subjetivas (Bisquerra, 2004), puesto que los datos fueron tratados mediante técnicas estadísticas, en este caso el paquete estadístico SPSS, versión 19.

3.4. Instrumento

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario de elaboración propia validado por expertos, de carácter estructurado y autocumplimentado. El hecho de que el cuestionario haya sido realizado de este modo es porque se quería tener uno especialmente adecuado a los objetivos que se pretendían con esta investigación, y ninguno de los cuestionarios existentes respondía a lo que realmente se pretendía analizar.

En relación con la descripción del cuestionario, este se ha estructurado en dos apartados diferenciados: el primero incluye presentación e instrucciones y el segundo recoge el cuerpo de preguntas (de carácter sociodemográfico y específicas del propósito de la investigación). En lo que respecta a esta segunda parte, comprende un total de 73 indicadores, divididos en siete dimensiones: *a*) Perfil del alumnado (9 indicadores); *b*) Situación familiar (13 indicadores); *c*) Sistema educativo (12 indicadores); *d*) Convivencia (10 indicadores); *e*) Discriminación (11 indicadores); *f*) Sociabilidad (10 indicadores), y *g*) Percepciones de los adolescentes migrantes (8 indicadores).

3.5. Procedimiento

Con el objetivo de favorecer la recogida de información, el cuestionario se pasó (impreso) presencialmente a cada alumno en la hora de tutoría, gracias a la

colaboración de los tutores, la orientadora y del equipo directivo. Durante una semana se estuvo realizando el proceso de aplicación de los cuestionarios para que el alumnado los fuera cumplimentando, con la ayuda de los profesores presentes en las aulas.

3.6. Análisis de datos

Una vez recogida la información, se procedió a elaborar la matriz de datos con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 19), definiendo las diferentes variables siguiendo la estructura y organización tal como aparecen recogidas en el cuestionario, e introduciendo los datos de los mismos en el programa. Haciendo uso de este programa, se realizó un análisis descriptivo a partir de estadísticos de tendencia central (*media*) y dispersión (*desviación típica*); contrastes de medias (*t* de Student para muestras independientes); y correlación bivariada de Spearman. Se consideró analizar la información en base a la totalidad del alumnado y comparativamente en función de la condición migratoria y el origen: autóctono de progenitores españoles, autóctono de progenitores inmigrantes y estudiantes inmigrantes.

4. Resultados y discusión

Primer objetivo: Analizar indicadores relativos al rendimiento académico, así como a las aspiraciones y expectativas educativas del alumnado

En relación con la repetición de curso durante la ESO, un 70,4% del alumnado no repitió ningún curso; un 23%, una vez, y un 6,6%, dos veces. Con respecto a la condición migratoria y el origen del alumnado, entre el alumnado autóctono de progenitores españoles no repitió un 76,3%, seguido de un 19,1% que lo hizo una vez, y un 4,7% que lo hizo dos veces. Entre el alumnado autóctono de progenitores inmigrantes, un 76,9% no repitió ninguna vez y un 23,1%, una vez. Y, por último, en lo que respecta al alumnado inmigrante, un 52,6% no repitió, un 33,7% lo hizo una vez y un 15,5%, dos veces.

Al considerar otro indicador de rendimiento académico, como es el número de asignaturas suspensas, un 36,7% del alumnado no ha suspendido ninguna asignatura; un 30,6%, una o dos, y por último un 32,8%, tres o más. Si se establece una clasificación en función de la condición migratoria y el origen del alumnado, se observa que entre los estudiantes inmigrantes hay un 30,9% que no ha suspendido ninguna asignatura, porcentaje inferior al alumnado autóctono de progenitores inmigrantes (43,4%), que es similar al de progenitores españoles.

Por otro lado, se consideró relevante en la investigación tener en cuenta la calificación obtenida por el alumnado en las asignaturas básicas de Lengua y Matemáticas.

En la asignatura de Lengua se constata que algo más de una cuarta parte del alumnado (25,9%) está suspenso en esta materia, porcentaje similar al de

aquellos que tienen notable (24%) y, en menor medida, cerca de la décima parte (9,8%) tiene sobresaliente (tabla 2). Si se establece una clasificación en función de la condición migratoria y el origen del alumnado, las calificaciones del alumnado autóctono de progenitores españoles suspende más que el alumnado autóctono de progenitores inmigrantes (24,3% frente al 20,8%) y menos que el alumnado inmigrante (33%). En cuanto a los aprobados, no hay grandes diferencias en la nota de «Suficiente»; destacan en la calificación de «Bien» los alumnos inmigrantes (23,7%) sobre los alumnos autóctonos de padres españoles (22,4%), y los alumnos autóctonos de padres inmigrantes (11,3%). Sin embargo, en las calificaciones más altas, de «Notable» o «Sobresaliente», es este último grupo el que destaca sobre los otros dos de manera muy significativa (32,1% en «Notable» y 13,2% en «Sobresaliente»).

En cuanto a la calificación obtenida por el alumnado en la asignatura de Matemáticas (tabla 3), y considerando los mismos indicadores que para la calificación de Lengua, algo más de un tercio del alumnado (33,7%) está suspenso en esta materia, y en cuanto a las calificaciones más altas, un 19,1% tiene notable y un 8,8% del alumnado tiene sobresaliente. El grupo que más suspende en esta asignatura es el de los alumnos inmigrantes (41,2%), segui-

Tabla 2. Calificación en Lengua: totalidad y distribución según condición migratoria y origen

Alumnado	Calificación en Lengua					
	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	NS/NC
Autóctono: progenitores españoles	24,3%	15,8%	22,4%	24,7%	11,2%	1,5%
Autóctono: progenitores inmigrantes	20,8%	15,1%	11,3%	32,1%	13,2%	7,5%
Inmigrantes	33,0%	17,5%	23,7%	17,5%	4,1%	4,1%
Total	25,9%	16,1%	21,3%	24,0%	9,8%	2,9%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Calificación en Matemáticas: totalidad y distribución según condición migratoria y origen

Alumnado	Calificación en Matemáticas					
	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	NS/NC
Autóctono: progenitores españoles	32,4%	21,2%	13,9%	20,1%	10,4%	1,9%
Autóctono: progenitores inmigrantes	26,4%	18,9%	13,2%	20,8%	11,3%	9,4%
Inmigrantes	41,2%	14,4%	20,6%	15,5%	3,1%	5,2%
Total	33,7%	19,3%	15,4%	19,1%	8,8%	3,7%

Fuente: elaboración propia.

do por el de los autóctonos de padres españoles (32,4%) y el de los autóctonos de progenitores inmigrantes (26,4%), que es el que menos suspende Matemáticas.

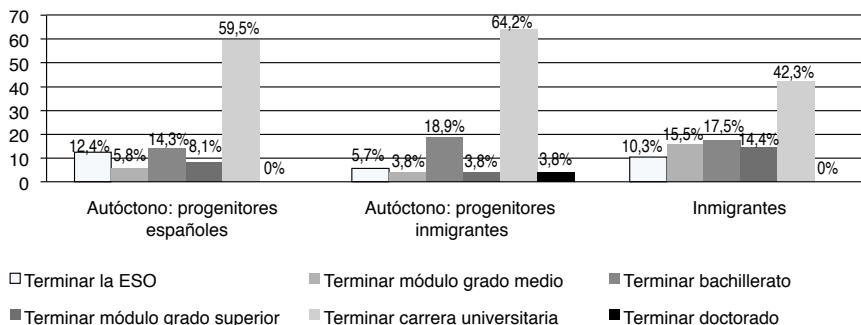
En la calificación de «Suficiente» destaca el grupo de alumnos autóctonos de padres españoles (21,2%), seguido por el de autóctonos de padres inmigrantes (18,9%) y, a distancia, el de alumnos inmigrantes (14,4%). Los resultados en la calificación de «Bien» son prácticamente similares entre los dos grupos de alumnos autóctonos (13,9% y 13,2%) y ambos grupos son muy inferiores a los resultados obtenidos por los alumnos inmigrantes (20,6%). Y, como ocurría en la asignatura de Lengua, los alumnos autóctonos de padres inmigrantes destacan sobre los otros dos grupos en las calificaciones altas de «Notable» y «Sobresaliente» (20,8% y 11,3%), aunque en este caso, seguidos de cerca por los autóctonos de padres españoles (20,1% y 10,4%).

En relación con las aspiraciones educativas del alumnado encuestado, son por lo general muy elevadas, destacando que al 56% les gustaría terminar una carrera universitaria, seguido del 15,6% que se ven superando el Bachillerato. También se observa que algo más de una décima parte (11%) tiene como máxima aspiración llegar a terminar la ESO, porcentaje cercano al de aquellos que quieren realizar un módulo de grado superior (9%) y de grado medio (7,8%); y, por último, un 0,5% tiene como propósito realizar un doctorado.

Estableciendo una comparativa en función de la condición migratoria y el origen (figura 4), se observa que predomina en los tres grupos la aspiración por terminar una carrera universitaria, que es mayor en el caso de los estudiantes autóctonos, el 59,5% de progenitores españoles y el 64,2% de progenitores inmigrantes, y un porcentaje más bajo en el grupo de estudiantes inmigrantes (42,3%). La segunda opción más elegida por el alumnado autóctono ha sido el Bachillerato, un 18,9% de progenitores inmigrantes, un 14,3% de progenitores españoles y un 10,3% entre los alumnos inmigrantes.

A tenor de los datos expuestos, resulta llamativo el gran porcentaje de alumnado repetidor, ya que cerca de un tercio del alumnado encuestado ha

Figura 4. Aspiraciones educativas del alumnado por condición migratoria y origen



Fuente: elaboración propia.

repetido alguna vez durante la etapa secundaria, coincidiendo con los últimos datos de tasa de repetición en España, la cual se cifra en un 34% (Carabaña, 2013), elevada tasa que implica una advertencia anticipada tanto del fracaso escolar como del abandono educativo temprano. Asimismo, aparece en el estudio que cerca de la mitad del alumnado inmigrante ha repetido alguna vez, tasa de repetición superior a la del alumnado autóctono con progenitores españoles, alrededor de un tercio, y algo menos de la cuarta parte del alumnado autóctono con progenitores inmigrantes. Esta conclusión es coherente con los estudios de Calero y Oriol (2013) y de Cordero, Manchón y Simancas (2014), que indican que existe una probabilidad de repetir en el alumnado inmigrante muy superior a la del alumnado autóctono, tanto de padres españoles como inmigrantes.

Referente a las asignaturas suspensas, la gran mayoría (63%) ha suspendido alguna asignatura: cerca de un tercio ha suspendido tres o más, y es el alumnado inmigrante quien predomina en asignaturas suspensas. Por otro lado, en relación con el rendimiento académico en la asignatura de Lengua, un cuarto del alumnado está suspenso, y es el alumnado inmigrante el que tiene el mayor porcentaje. Y, en lo que respecta a la asignatura de Matemáticas, un tercio está suspenso, del cual es destacable el gran porcentaje de alumnado inmigrante (41,2%). Además, las calificaciones son peores en Matemáticas que en Lengua, y es el alumnado inmigrante quien predomina negativamente en ambos casos.

En relación con estos resultados, aunque no se han encontrado estudios específicos sobre rendimiento académico en Lengua y Matemáticas, sí se puede establecer una comparativa con las conclusiones de PISA (OCDE, 2013) cuando afirma que los resultados en Matemáticas son inferiores a los de lectura, y a su vez el rendimiento educativo del alumnado español está por debajo de la media de la OCDE, y es el alumnado de origen inmigrante quien tiene peores resultados. Ello coincide con el estudio de Rahona y Morales (2012).

En lo que respecta a las aspiraciones educativas, más de la mitad del alumnado tiene como expectativa terminar una carrera universitaria, y una cuarta parte, estudios superiores, por lo que, a pesar de que un gran porcentaje del alumnado no tiene un buen rendimiento académico (materias suspensas y repetición), las expectativas son elevadas. Y es el alumnado autóctono con progenitores inmigrantes quien tiene mayores aspiraciones de alcanzar niveles educativos altos, resultados contrarios a los expuestos por Fernández Enguita, Mena y Riviere (2010).

Segundo objetivo: Determinar la relación que existe entre el nivel de estudios de los progenitores y el rendimiento académico de los hijos

En lo que respecta a la relación entre el nivel de estudios del padre y la calificación en Lengua del hijo (tabla 4), los suspensos predominan entre los estudiantes cuyo padre no tiene estudios (36,4%). Así, es el 28,8% en alumnos cuyo padre tiene estudios secundarios, porcentaje superior al de los estudian-

Tabla 4. Relación entre el nivel de estudios del padre y la calificación en Lengua del hijo

Nivel de estudios del padre	Calificación en Lengua				
	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Sin estudios	36,4%	20,5%	25,0%	18,2%	0%
Primarios	27,0%	20,0%	23,0%	26,0%	4%
Secundarios	28,8%	16,3%	19,6%	23,5%	11,8%
Superiores/universitarios	17,4%	10,5%	24,4%	27,9%	19,8%

Fuente: elaboración propia.

tes cuyo padre tiene estudios primarios (27%). Los que menos suspenden son los alumnos con progenitor con estudios universitarios (17,4%).

En cuanto a las calificaciones que superan la asignatura, el mayor número de «Suficiente» es el de los alumnos con padre que no tienen estudios (20,5%) o tiene estudios primarios (20%). En la calificación de «Bien» también destaca el primer grupo de alumnos (25%); pero, en este caso, las diferencias no son altas (24,4% para alumnos con padre que tiene estudios universitarios, 23% para padre con estudios primarios y 19,6%, la mayor diferencia, para padre con estudios secundarios). Con «Notable» y «Sobresaliente» destacan los alumnos cuyo padre tiene estudios universitarios (27,9% y 19,8%, respectivamente).

En el caso de la relación entre el nivel de estudios de la madre y la calificación en Lengua del hijo (tabla 5), los suspensos predominan entre los estudiantes cuya madre no tiene estudios (37,3%), seguidos de los alumnos cuya madre posee el nivel secundario (30,5%), siendo este último superior a los estudiantes con madre que tiene estudios primarios (26,5%). Los alumnos que menos suspenden Lengua son aquellos con madre que tiene estudios universitarios (19,7%). La calificación de «Suficiente» predomina en los alumnos cuya madre no tiene estudios (21,6%); y lo mismo ocurre en la de «Bien» (27,5%). En la de «Notable» destacan los alumnos con madre con estudios primarios (32,4%). Y, como en el caso del padre, los alumnos cuya madre posee estudios superiores destacan en la calificación de «Sobresaliente» (16,2%).

En cuanto a la relación entre el nivel de estudios del padre y la calificación en Matemáticas del hijo (tabla 6), los suspensos predominan entre todo el

Tabla 5. Relación entre el nivel de estudios de la madre y la calificación en Lengua del hijo

Nivel de estudios de la madre	Calificación en Lengua				
	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Sin estudios	37,3%	21,6%	27,5%	11,8%	2%
Primarios	26,5%	20,6%	10,3%	32,4%	10,3%
Secundarios	30,5%	14,6%	23,8%	23,2%	7,9%
Superiores/universitarios	19,7%	12%	23,1%	29,1%	16,2%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Relación entre el nivel de estudios del padre y la calificación en Matemáticas del hijo

Nivel de estudios del padre	Calificación en Matemáticas				
	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Sin estudios	37,2%	16,3%	20,9%	20,9%	4,7%
Primarios	41%	21%	15%	15%	8%
Secundarios	35,5%	20,4%	16,4%	21,7%	5,9%
Superiores/universitarios	24,7%	21,2%	16,5%	18,8%	18,8%

Fuente: elaboración propia.

alumnado, independientemente del nivel de estudios del padre. Ahora bien, el porcentaje de insuficientes varía en función del mismo. Así, este es mayor entre los estudiantes cuyo padre tiene estudios primarios (41%) o no tiene estudios (37,2%), aunque seguido de cerca por los estudiantes cuyo padre tiene estudios secundarios (35,5%); y en menor medida se encuentra al alumnado cuyo padre posee estudios superiores/universitarios (24,7%).

Referido a las calificaciones que superan la asignatura, en «Suficiente» hay resultados muy parecidos entre los alumnos con padre que tiene estudios superiores (21,2%), estudios primarios (21%) y secundarios (20,4%), y son inferiores cuando el padre no tiene estudios (16,3%). Sin embargo, este último grupo destaca sobre los demás en la calificación de «Bien» (20,9%), superando al grupo que le sigue (con padre que tiene estudios universitarios) en más de 4 puntos porcentuales. En la calificación de «Notable» destacan los alumnos cuyo padre tiene estudios secundarios (21,7%). Y en la máxima nota, «Sobresaliente», destacan de nuevo los alumnos con padre que tiene estudios superiores (18,8%).

Referente a la relación entre el nivel de estudios de la madre y la calificación en Matemáticas del hijo (tabla 7), como en el caso del padre, los suspensos predominan entre todo el alumnado, independientemente del nivel de estudios de la madre, aunque el porcentaje de insuficientes varía en función del mismo. Así, este es mayor entre los estudiantes cuya madre no tiene estudios (46%), seguido de aquellos estudiantes cuya madre tiene estudios secundarios (39,2%), y en menor medida, con porcentajes similares, aparece el

Tabla 7. Relación entre el nivel de estudios de la madre y la calificación en Matemáticas del hijo

Nivel de estudios de la madre	Calificación en Matemáticas				
	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Sin estudios	46%	26%	10%	16%	2%
Primarios	27,5%	20,3%	21,7%	26,1%	4,3%
Secundarios	39,2%	16,2%	17,6%	18,2%	8,8%
Superiores/universitarios	27,4%	22,2%	13,7%	21,4%	15,4%

Fuente: elaboración propia.

alumnado cuya madre posee estudios primarios (27,5%), y superiores/universitarios (27,4%).

En cuanto a las calificaciones que superan el suspenso, el «Suficiente» predomina en alumnos con madre sin estudios (26%); el «Bien», en alumnos con madre que tiene estudios primarios (21,7%), lo mismo que el «Notable» (26,1%). Por último, con «Sobresaliente» destacan quienes tienen madre con estudios superiores (15,4%).

Asimismo, se ha realizado la correlación bivariada de Spearman para conocer con mayor exactitud la interdependencia que existe entre el nivel de estudios de los progenitores y el rendimiento escolar de los hijos (tabla 8). Una vez realizada la prueba y tomando como nivel de significación $p < ,05$ (entendiendo que si el nivel de significación es mayor no hay correlación y si es inferior sí que hay correlación), se constata que existe correlación entre el nivel de estudios de los progenitores y las calificaciones en Lengua y Matemáticas de los hijos, puesto que en todos ellos se cumple que $p < ,05$.

Como se ha comprobado en los resultados anteriores, hay que resaltar que, generalmente, existe correlación entre el nivel de estudios de los progenitores y el rendimiento escolar de los hijos: así, a mayor nivel de estudios de los progenitores corresponden mayores calificaciones de los estudiantes, conclusiones que coinciden con los resultados de las investigaciones de Bazán, Sánchez y Castañeda (2007); INCE (2001); Márquez, y Gualda, 2013/14; Mella y Ortíz (1999); Nieto y Ramos (2011); Serrano, Soler y Hernández (2013).

Tabla 8. Correlaciones entre el nivel de estudios de los progenitores y calificaciones del alumnado

	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	Significación (bilateral)
Estudios del padre y calificación en Lengua	,200	,000
Estudios de la madre y calificación en Lengua	,176	,000
Estudios del padre y calificación en Matemáticas	,127	,013
Estudios de la madre y calificación en Matemáticas	,123	,016

Fuente: elaboración propia.

Tercer objetivo: Valorar la relación que existe entre la situación laboral de los progenitores y el rendimiento académico de los hijos

En lo que respecta a la relación entre la calificación en Lengua con la situación laboral de los progenitores (tabla 9), cuando el padre o la madre están desempleados, los «insuficientes» predominan sobre las demás calificaciones: si el padre está en paro hay un 33,8% de suspensos, y si no trabaja la madre, un 26,6%. Si están empleados, los «insuficientes» bajan en el caso del padre hasta el 23,6%, y en el de la madre al 25%.

Tabla 9. Relación entre la situación laboral de los progenitores y la calificación en Lengua del hijo

Progenitor	Situación laboral	Calificación en Lengua				
		Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Padre	Trabaja	23,6%	14,9%	21%	27,3%	13,2%
	No trabaja	33,8%	22,1%	20,8%	22,1%	1,3%
Madre	Trabaja	25%	14,2%	22,5%	24,5%	13,7%
	No trabaja	26,6%	18,5%	22,8%	25,2%	6,9%

Fuente: elaboración propia.

En la calificación de «Suficiente», los alumnos cuyos padres o madres están en paro obtienen mejores resultados que los alumnos que tienen al padre o la madre laboralmente activos (22,1% frente al 14,9%, en el caso del padre, y 18,5% frente al 14,2%, en el caso de la madre). Para la calificación de «Bien» no hay mucha diferencia entre los alumnos cuyos padres o madres trabajan y los que están en paro. En la de «Notable» sí que hay diferencia significativa a favor cuando el padre trabaja (27,3% frente al 22,1%); pero no ocurre así en el caso de la madre, donde aparecen resultados prácticamente similares (25,2% frente al 24,5%). Pero, en este caso, la pequeña diferencia es a favor del grupo de alumnos cuya madre está en paro. Finalmente, en la calificación de «Sobresaliente» hay una diferencia muy significativa a favor de los alumnos cuyo padre o madre trabajan (13,2% frente al 1,3% en el caso del padre y 13,7% frente al 6,9% en el caso de la madre).

En referencia a la relación entre la calificación de Matemáticas con la situación laboral de los progenitores (tabla 10), los «insuficientes» predominan tanto entre el alumnado cuyos padres o madres no trabajan (42,1%) como en aquellos cuyos padres o madres trabajan (31,3%), y es mayor el porcentaje de «Insuficiente» cuando el padre o la madre están en paro. En la calificación de «Suficiente» las diferencias son mínimas, tanto en el caso de los padres (22,4% frente al 20,7% a favor del grupo cuyo padre está en paro) como en el de las madres (21,3% frente al 20,9%, en este caso a favor de los alumnos

Tabla 10. Relación entre la situación laboral de los progenitores y la calificación en Matemáticas del hijo

Progenitor	Situación laboral	Calificación en Matemáticas				
		Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Padre	Trabaja	31,3%	20,7%	17,7%	19,7%	10,5%
	No trabaja	42,1%	22,4%	13,2%	18,4%	3,9%
Madre	Trabaja	30,2%	21,3%	16,3%	20,3%	11,9%
	No trabaja	37,2%	20,9%	15,1%	19,8%	7%

Fuente: elaboración propia.

cuyas madres trabajan). En las calificaciones de «Bien», «Notable» y «Sobresaliente», los alumnos cuyo padre o madre trabajan superan a los que tienen padres o madres en paro (17,7% frente al 13,2% para el «Bien»; 19,7% frente al 18,4% para el «Notable», y 10,5% frente al 3,9% para «Sobresaliente» en el caso del padre, y 16,3% frente al 15,1% para «Bien», 20,3% frente al 19,8% en «Notable», y 11,9% frente al 7% en «Sobresaliente», en el caso de la madre.

Para comprobar esta relación con mayor exactitud se quiso corroborar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la actividad/inactividad laboral de los progenitores y las calificaciones en Lengua y Matemáticas de los hijos. Para ello se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes (tablas 11 y 12), con la finalidad de comparar las *medias* de los diferentes grupos. Así, tomando como nivel de significación $p < ,05$ (considerando que si el nivel de significación es mayor no hay diferencias y si es inferior sí que hay diferencias), se constata que solo existen diferencias estadísticamente significativas entre la actividad/inactividad laboral del padre en relación con la calificación de Lengua y Matemáticas del hijo, ya que el nivel de significación obtenido es inferior al que se había establecido previamente ($,001$ y $,026$ respectivamente).

Los resultados expuestos están en la línea de los extraídos por el INCE (2001), en el que se afirma que existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con la situación laboral de los padres: aquellos estudiantes cuyos padres trabajan obtienen resultados significativamente más altos que el alumnado cuyos padres no trabajan. E, igualmente, son compatibles con la investigación realizada por García y Cabanillas (2016) sobre la afectación de

Tabla 11. Prueba *t* de Student para situación laboral de los progenitores y calificaciones en Lengua de los hijos

Progenitor	Actividad laboral	Calificación en Lengua		
		Media	Desviación típica	Significación (bilateral)
Padre	Trabaja	2,90	1,368	,001
	No trabaja	2,35	1,201	
Madre	Trabaja	2,88	1,390	,187
	No trabaja	2,69	1,309	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Prueba *t* de Student para situación laboral de los progenitores y calificaciones en Matemáticas de los hijos

Progenitor	Actividad laboral	Calificación en Matemáticas		
		Media	Desviación típica	Significación (bilateral)
Padre	Trabaja	2,69	1,403	,026
	No trabaja	2,40	1,344	
Madre	Trabaja	2,62	1,403	,092
	No trabaja	2,38	1,344	

Fuente: elaboración propia.

la situación económica de los progenitores en el rendimiento escolar de los hijos y afectan a la vida de una institución educativa pública. Son también datos que se corresponden con los trabajos de Alfonso y Gabarda (2015); Neild, Balfanz y Herzog (2007), OCDE, (2014) y Ribaya (2011).

Cuarto objetivo: Evaluar si afecta de manera significativa el idioma hablado en la familia en las calificaciones del alumnado en la asignatura de Lengua

En el 71,8% de los hogares se habla español, y en el restante 28,2% se hablan otros idiomas, destacando un 22,8% donde se habla árabe y un 2,7%, bereber.

Observando los porcentajes entre el alumnado que habla español en su casa y el alumnado que habla otro idioma (tabla 13), parece que existen diferencias considerables en los resultados de la asignatura de Lengua, sobre todo en el porcentaje de suspensos, el cual corresponde a más de un tercio en el caso del alumnado que no habla español (35,6%), frente a una cuarta parte a los que sí que hablan español. En cuanto a las notas superiores, la mayoría corresponde a aquellos que en su casa hablan español (26,9% y 10,7% respectivamente, frente al de los alumnos en cuyas familias no se habla español [11,9% tiene «Notable» y 6,8%, «Sobresaliente»]).

Para comprobar si realmente existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que habla español en casa y quienes hablan otro idioma, se ha aplicado la prueba *t* de Student para muestras independientes (tabla 14), con la finalidad de comparar las *medias* de ambos grupos. Así, tomando como nivel de significación $p < ,05$ (sabiendo que si el nivel de significación es mayor no hay diferencias y si es inferior sí que hay diferencias), cabe destacar que existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que habla español en casa y el que habla otro idioma.

Tabla 13. Relación entre las calificaciones en Lengua del alumnado y el idioma hablado en casa

Idioma	Calificación en Lengua				
	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Español	25,1%	15,4%	21,9%	26,9%	10,7%
No español	35,6%	23,7%	22%	11,9%	6,8%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Prueba *t* de Student para idioma hablado en casa y calificación en Lengua del alumnado

Idioma hablado en casa	Calificación en Lengua		
	Media	Desviación típica	Sig. (bilateral)
Español	2,83	1,353	,005
No español	2,31	1,263	

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, en la investigación se ha constatado que el idioma hablado en el hogar afecta en las calificaciones de Lengua del alumnado: así, aquellos estudiantes que no hablan español en casa obtienen peores calificaciones que los que hablan español. Estos resultados son contrarios a los expuestos por Calero, Choi y Waisgrais (2009), quienes indican que no es significativa la variable referida al idioma hablado en el hogar en el rendimiento académico.

5. Conclusiones

Una vez analizados los resultados y realizada la discusión de los mismos, se exponen a continuación las conclusiones más destacadas, según los objetivos planteados en la investigación.

Con el primer objetivo se quería analizar el rendimiento académico de los alumnos, así como sus expectativas. Pues bien, prácticamente un tercio del alumnado ha repetido curso, y es el grupo de inmigrantes el que más repite y también el que presenta peores datos en la variable «No suspender ninguna asignatura». Algo más de la cuarta parte de los alumnos suspende Lengua. En esta asignatura el alumnado autóctono de progenitores españoles suspende más que sus homólogos hijos de padres inmigrantes, aunque sigue siendo el alumnado inmigrante quien más suspende. Las notas más altas en esta asignatura son obtenidas por los alumnos autóctonos de padres inmigrantes. En Matemáticas suspenden más alumnos que en Lengua, la tercera parte, y son también los alumnos inmigrantes quienes más «insuficientes» tienen. Y, como en el caso de Lengua, las calificaciones más altas corresponden a los alumnos autóctonos cuyos padres son inmigrantes, aunque en este caso con escasa diferencia respecto a los autóctonos de padres españoles. Ello está en consonancia con la investigación de Díaz (2014) referente al desfase curricular de los alumnos hijos de inmigrantes por el desconocimiento de la lengua oficial del país de acogida, que genera dificultades de adaptación al nivel académico del grupo autóctono.

Es positivo que en este objetivo, en cuanto a las expectativas, más de la mitad de los alumnos espera tener un título universitario, entre los cuales predomina el grupo de alumnos autóctonos de progenitores inmigrantes.

El segundo objetivo quería determinar la relación entre el nivel de estudios de los progenitores y el rendimiento académico de los hijos. En la asignatura de Lengua predominan los suspensos en los alumnos cuyo padre o madre no tiene estudios, y los que menos suspenden son los que tienen padre con estudios superiores. Estos alumnos también obtienen las notas más altas. En la asignatura de Matemáticas todos los grupos de alumnos suspenden más que en Lengua, independientemente de los estudios de los padres o madres. En el caso del padre hay predominio de suspensos en alumnos cuyo padre posee estudios primarios; y, en el caso de la madre, cuando esta no tiene estudios suspende casi la mitad de alumnos. Las calificaciones más altas son para los alumnos cuyo padre tiene estudios universitarios. Estos resultados se correlacionan con el estudio de Escarbajal, Sánchez y Guirao, (2015), en el que se demuestra que el nivel de estudios de la madre influye significativamente en el rendimiento académico de sus hijos.

Con el tercer objetivo se pretendía estudiar la relación que existe entre la situación laboral de los progenitores y el rendimiento académico de los hijos. Se ha demostrado que, cuando el padre o la madre están desempleados, se dan los mayores porcentajes de suspensos, tanto en Lengua como en Matemáticas, y, al mismo tiempo, obtienen mejores resultados académicos en ambas asignaturas los alumnos cuyo padre trabaja; no es tan significativo, en este sentido, que la madre trabaje. En este punto quedaría comprobar si se cumplen los datos obtenidos con la misma, mayor o menor amplitud según los progenitores sean o no de origen inmigrante. En la misma línea se encuentra el estudio de Arjona, Checa y Checa (2014) sobre las posibilidades económicas de los padres del alumnado migrante y su influencia significativa en el rendimiento académico de sus hijos, que concluye que si los padres trabajan en empleos bien remunerados económicamente, estos pueden invertir en la educación de los hijos.

Finalmente, el cuarto objetivo quería analizar cómo afecta el idioma hablado en la familia en las calificaciones del alumnado en la asignatura de Lengua. En esta asignatura suspenden mucho más los alumnos en cuyas familias no se habla español. Y, del mismo modo, los mejores resultados son obtenidos por los alumnos en cuyos hogares se habla español. Sin embargo, el estudio de Escarbajal, Izquierdo y Chamseddine (2017), que analizó el uso de la lengua materna en casa, la influencia de las TIC y su relación con el rendimiento académico en 117 alumnos inmigrantes concluyó que no hay diferencias significativas si se usa la lengua materna en el hogar con las calificaciones académicas. Por ello, sería conveniente seguir avanzando en esta línea y realizar más estudios e investigaciones para controlar todos los indicadores y variables que pueden afectar al rendimiento académico de los alumnos.

En cualquier caso, cabe señalar que, además de los aspectos analizados en esta investigación, el rendimiento académico tiene que ver con tantas variables personales y sociales que se debería profundizar en estos estudios para matizar, refutar o validar los resultados y conclusiones expuestos.

Referencias bibliográficas

- ALFONSO, M. E. y GABARDA, C. (2015). *La inteligencia emocional: una herramienta clave para la motivación del estudiante y su rendimiento*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia.
- ARJONA, Á., CHECA, F. y CHECA, J. C. (2014). Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta de Antropología*, 30(2).
- BAZÁN, A., SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, B. A. y CASTAÑEDA, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729.
- BISQUERRA, R. (2004). Clasificación de los métodos de investigación. En R. BISQUERRA (ed.). *Métodos de investigación educativa: guía práctica* (pp. 55-71). Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación Educativa*, 13, 8-25. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/11162/91462>>.

- CALERO, J. y ORIOL, J. (2013). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA 2012. En INEE, *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Volumen II: Análisis secundario, 4-31.
- CALERO, J., CHOI, A. y WAISGRAIS, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA 2006. *Cuadernos Económicos de ICE*, 78, 281-310.
- CARABAÑA, J. (2013). Repetición de curso y puntuaciones PISA. ¿Cuál causa cuál? En INEE, *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Volumen II: Análisis secundario, 32-66.
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>>
- CORDERO, J. M., MANCHÓN, C. y SIMANCAS, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37.
- DELGADO, A. y ÁLVAREZ, J. A. (2004). Absentismo y abandono: un problema social. *Revista Digital de Investigación y Educación*, 1(7), 1-15.
- DÍEZ, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- EDUCO (2014). *Los niños y niñas, los más vulnerables en todas las comunidades autónomas*. <www.educoasociacionneduco.org>.
- ESCARBAJAL, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179.
- ESCARBAJAL, A., SÁNCHEZ, M. y GUIRAO, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 31-46.
- ESCARBAJAL, A., IZQUIERDO, T. y CHAMSEDDINE, M. (2017). The use of ICT and mother tongue in the academic performance of immigrant students in Secondary Education within a vulnerable context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 189-195.
- ESSOMBA, M. A. (2008). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- EUROSTAT (2015). *Servicio de estadística: vida en la Unión Europea*. Bruselas: Eurostat.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L. y RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. A. (2012). La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar. En B. LÓPEZ y M. TUTS (eds.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 69-88). Madrid: Wolters Kluwer.
- GARCÍA, S. y CABANILLAS, M. (2016). Escolares sin excursiones: ¿una consecuencia de la crisis económica? *Educar*, 52(1), 33-50. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.744>>
- INCE (2001). *Resumen informativo. Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento*. Recuperado de <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/otras-publicaciones/resumen-informativo-2001.pdf?documentId=0901e72b80841bc4>>.
- INE (2014). *Encuesta de condiciones de vida*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.
- LEIVA, J. J. (2015a). *Las esencias de la educación intercultural*. Málaga: Aljibe.
- (2015b). Interculturalidad y estilos de aprendizaje; nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3(2), 36-51.

- MÁRQUEZ, C. y GUALDA, E. (2013/14). Absentismo escolar en Secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *En Clave Pedagógica*, 13, 55-66.
- MECD (2015). Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación. <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/programa-abandono.html>>
- MELLA, O. y ORTÍZ, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (2013-2016)*. Madrid: Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.
- NEILD, R. C., BALFANZ, R. y HERZOG, L. (2007). An Early Warning System. *Educational Leadership*, 65(2), 28-33.
- NIETO, S. y RAMOS, R. (2011). *¿La sobreeducación de los padres afecta al rendimiento académico de sus hijos?* Barcelona: Institut de Recerca en Economia Aplicada Regional i Pública.
- OCDE (2013). *PISA 2012 - Resultados. Nota del País, España*. Recuperado de <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>>.
- (2014). *Panorama de la Educación 2014*. París. (Informe español en el Instituto de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes).
- RAHONA, M. y MORALES, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación Sociológica de la Educación*, 6, 72-90.
- READY, D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development. *Sociology of Education*, 83(4), 271-286.
- RIBAYA, F. J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 44, 579-596.
- RODRÍGUEZ, H., RÍOS, O. y RACIONERO, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 67-87.
- ROLDÁN, C. y CANTILLO, L. (2012). Formas alternativas a la resolución tradicional de conflictos: las prácticas restaurativas. En B. LÓPEZ y M. TUTS (eds.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 137-148). Madrid: Wolters Kluwer.
- RUÉ, J. (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa del MECD.
- SERRANO, L., SOLER, A. y HERNÁNDEZ, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>>.
- STAMM, M., RUCKDASCHEL, C. y TEMPLER, F. (2009). Facets of truancy: empirical findings on two forms of school absenteeism. *Diskurs Kindheits-Und Jugendforschung*, 4(1), 107-121.
- TORRADO, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. BISQUERRA (ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y SERNA, C. (2011). Escuela y fracaso escolar. Los retos de la exclusión educativa. En L. V. AMADOR y G. MUSITU (eds.). *Exclusión social y diversidad* (pp. 169-191). México: Trillas.