

# FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS DE ORIGEN EXTRANJERO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

(Factors the academic performance of immigrants and native students of foreign origin in context of social exclusion)

**Andrés Escarbajal Frutos**  
Profesor en la Facultad de Educación  
Universidad de Murcia

**Marta Sánchez Hernández**  
Maestra de Primaria  
Región de Murcia

**Isabel Guirao Vives**  
Trabajadora Social  
Coordinadora de Barrios

## Resumen

Este artículo analiza, en contextos en riesgo de exclusión, el rendimiento académico en Matemáticas y Lengua de los alumnos inmigrantes y autóctonos de origen extranjero de centros educativos de la Región de Murcia caracterizados por la inmigración y la difícil situación socioeconómica que atraviesan muchas de sus familias. Mediante un cuestionario se han recogido los datos y se han analizado varios indicadores como el nivel de estudios de los progenitores, los ingresos mensuales familiares y la lengua vehicular usada en la familia, para comprobar si esos indicadores afectan al rendimiento académico de los hijos. De las conclusiones se puede destacar que el nivel académico de los padres, sobre todo de las madres, es tan determinante para el rendimiento académico como el nivel socioeconómico de las familias.

**Palabras clave:** nivel socioeconómico, rendimiento académico, familia, inmigrantes

## Abstract

This paper analyzes, in contexts of risk of exclusion, the academic performance in mathematics and language of immigrant and native students of foreign origin from schools in the Region of Murcia characterized by immigration and the difficult socio-economic situation facing a lot of families. Using a questionnaire it has been analyzed several indicators like the level of education of the parents, family monthly income and the vehicular language used in the family, to check if these indicators affect the academic performance of children. In conclusion can be noted that the academic level of

parents, especially mothers, are so critical to academic achievement and socioeconomic status of families.

**Keywords:** socioeconomic status, academic performance, family, immigrants

## 1. LAS FAMILIAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

En el curso académico 2014-2015 la situación económica de muchas familias inmigrantes en la Región de Murcia era de vulnerabilidad, con empleo inestable y escasez de recursos de todo tipo; aumentando, por consiguiente, su riesgo de exclusión social. Estos y otros indicadores que se explican en este artículo, fueron algunas de las causas que motivaron la realización del presente estudio, en el que se pretendía hacer un análisis del nivel socioeconómico y cultural en las familias del alumnado inmigrante y autóctono de origen extranjero de nueva incorporación en la educación primaria, y su relación con el rendimiento académico en las materias básicas instrumentales de Matemáticas y Lengua, en un contexto social vulnerable y de precariedad.

En este sentido, el último estudio de Intermón-Oxfam (2014) demuestra que el riesgo de exclusión social aumenta considerablemente en la sociedad española, sobre todo en familias de inmigrantes, haciendo más hincapié en los grupos de población con niveles socioeconómicos y culturales bajos; y ya es sabido que las diferencias sociales tienden a reproducirse en los sistemas educativos. Esto hace ineludible, por imperiosa, la necesidad de una educación intercultural que mire más allá del nivel curricular (que también), e incline la balanza hacia el diseño de medidas educativas para evitar la exclusión de los alumnos más vulnerables, que en muchas ocasiones son los hijos de inmigrantes o los autóctonos de familias de origen extranjero. Sin olvidar tampoco que el sistema educativo debe ser un espacio de encuentro, de comunicación y convivencia, en el que será más importante el diálogo intercultural horizontal que ciertas metodologías didácticas novedosas surgidas al albur de los planteamientos de interculturalidad (Cambi, 2010).

De modo que el problema queda situado en la condición de vulnerabilidad y de segregación de los inmigrantes y/o autóctonos de origen extranjero; la discriminación que pueden padecer y la ausencia de políticas públicas que promuevan la igualdad en un marco de ciudadanía común (Zubero, 2010). Por eso se ha escrito que el sistema educativo español “favorece a los favorecidos y ofrece escasas posibilidades a los desfavorecidos, que son habitualmente los que experimentan el fracaso escolar” (Mayoral, 2010, p. 2).

Lo expuesto anteriormente sirve para reforzar la alternativa intercultural y afirmar que ésta debe poner todo su empeño en eliminar la exclusión, apostar por una educación que fomente valores y actitudes inclusivos, mejorar el rendimiento de todos los alumnos, especialmente de los más desfavorecidos, y cambiar todas aquellas estructuras que

## FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS DE ORIGEN EXTRANJERO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

dificulten la consecución de estos propósitos (Escarbajal, 2015). Además, las instituciones educativas, especialmente la escuela y los centros de educación secundaria, deben comprender y poner en práctica que no se puede entender la interculturalidad sin unos esquemas cognitivos y afectivos conectados entre sí, deben, pues, aumentar la sensibilidad intercultural (Straffon, 2003); como también es insuficiente conocer las diversas culturas para una comprensión intercultural (Hill, 2006); porque la competencia intercultural, incluye comunicación y actitudes tendentes a evitar la segregación y/o exclusión (Perry & Southwell, 2011).

## 2. LOS FACTORES SOCIOFAMILIARES Y ECONÓMICOS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Son conocidos algunos estudios sobre los indicadores personales, familiares y sociales que afectan a los rendimientos de los alumnos en los centros educativos (Marks, 2006; Ruiz de Miguel, 2001); e investigaciones de variables estructurales (nivel socioeconómico, recursos culturales, nivel académico de los padres, estructura familiar) y variables dinámicas (clima familiar, expectativas educativas, tiempo de permanencia en el hogar) relacionadas con la influencia de las familias en el rendimiento escolar; concluyendo estas investigaciones que las variables dinámicas son las que más influyen en el rendimiento escolar (Robledo y García Sánchez, 2009; Valle, González y Frías, 2006).

Del mismo modo, son también conocidas las variables sociales y familiares, y su relación con el rendimiento académico gracias a las investigaciones de Brembreck (1975) y Coleman et al. (1987), así como los estudios de Campos et al. (1988) y Sánchez (2006). Todas concluyeron que las familias con un buen clima hogareño y una buena atmósfera cultural-educativa influyen muy positivamente en el rendimiento escolar de los hijos. En la misma línea concluyeron otras investigaciones que analizaron los factores familiares vinculados al rendimiento académico: el nivel económico (Weber, 1991), los recursos culturales (Gómez Dacal, 1992; Marí-Klose et al, 2009), el nivel de estudios de los padres (Lorenzo, Santos Rego y Godás, 2012; Marxen, 2013; Papalia y Olds, 1992; Robledo y García, 2009), nivel ocupacional (Córdoba et al., 2011; Hauser, 1994), la pertenencia a grupos minoritarios y el clima educativo en el hogar (Martínez González, 1992; Pérez Serrano, 1984), y la estructura familiar (Alexander, 1995).

En relación a las familias inmigrantes, y en referencia al rendimiento académico de los hijos, hay estudios contradictorios: unos han demostrado que los resultados son más altos en ese colectivo de alumnos que en el de los autóctonos (Angulo, 2003; Izquierdo, 2002; García-Nieto, 2004). Sin embargo, investigaciones más recientes (Cebolla, 2013) han demostrado la llamada *paradoja del optimismo inmigrante*: a igualdad de condiciones, los hijos de inmigrantes suelen ser más ambiciosos y esperan más del sistema educativo que los autóctonos, pero sus resultados escolares son más bajos que los obtenidos por los alumnos nativos. Y ello se explica, según esta investigación, por la "poca base" que tienen los hijos de inmigrantes al pasar de un ciclo a otro, por lo que se

recomienda intensificar el trabajo en educación infantil y primaria. Pero es muy probable que esa paradoja se explique si se tienen en cuenta las condiciones socioeconómicas en las que viven las familias inmigrantes, el acceso que tienen a materiales y medios de todo tipo, que son fundamentales para una educación de calidad.

Interesante es otra investigación (Calero, Choi y Waisgrais, 2010) que analizó variables como repetición de curso académico, situación laboral de los padres, nivel de estudios de las familias, lengua hablada en el hogar, etc., diferenciando entre los alumnos inmigrantes de “primera generación” y los alumnos de familias emigrantes nacidos en España (los mal llamados “segunda generación”), concluyendo que no se aprecian diferencias significativas sobre el riesgo de fracaso escolar, aclarando que es posible que el efecto sea absorbido por variables correlacionadas como la situación económica, la categoría profesional de los padres o el capital humano de la familia. Además, los autores de la investigación observaron que, de esos alumnos, los que no hablan castellano en sus casas tienen mayor probabilidad de obtener un mal resultado académico, en comparación con aquellos que han nacido en España pero hablan castellano en sus casas.

Así pues, los resultados de esas investigaciones, demostraron que las familias con un nivel socioeconómico bajo suelen tener menos recursos y exigencias académicas hacia sus hijos, por lo que los padres pueden ofrecer menos ayuda en los momentos difíciles (Gordon y Greenidge, 1999; Gutiérrez, 1984; Ruiz López, 1992); por el contrario, las familias de clase media tienen una mayor implicación en la vida escolar de sus hijos (Hoffman, Paris y Hall, 1995). No extraña, por tanto, que otras investigaciones (Caro, Mc Donald y Willms, 2009; Van Ewijk y Slegers, 2010) concluyeran que los alumnos de bajo nivel socioeconómico encuentran mayores dificultades para alcanzar los objetivos educativos, y, generalmente, su rendimiento escolar es más bajo que el de los alumnos de familias de clase media y media alta, como lo corrobora el informe PISA de 2012 (MECD, 2013). Aunque también es interesante destacar que un estudio más reciente de Sullivan y Brown (2013) concluye que es mucho más importante y decisivo el factor cultural de las familias y los recursos culturales disponibles en el hogar que el factor económico.

Considerando los estudios citados anteriormente, en este estudio, se han analizado algunas variables del llamado *background familiar* (Coleman et al., 1987), como son el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, los recursos culturales en el hogar y la estructura familiar; las variables utilizadas por Weisser y Riggio (2010): casa propia, coche y ordenador; y el *capital social y cultural* (Marí-Klose, et al., 2009) nivel de estudios de los padres, tipo de trabajo, nivel de ingresos familiares.

FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS DE ORIGEN EXTRANJERO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

### 3. METODOLOGÍA

El objetivo general del estudio fue analizar la relación existente entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos inmigrantes y de origen extranjero de dos CEIPS de la Región de Murcia en contextos de vulnerabilidad social y su posible repercusión en el rendimiento escolar. Este objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el nivel socioeconómico y educativo de las familias estudiadas.
- Analizar la relación existente entre el nivel de estudios de los padres y el rendimiento académico de sus hijos.
- Valorar la relación entre los ingresos familiares y las calificaciones de los alumnos en Lengua y Matemáticas.
- Analizar si la lengua vehicular utilizada en casa tiene algún impacto en el rendimiento académico de los hijos.

#### 3.1. Participantes y contexto

El total de alumnos en riesgo de exclusión social participantes, todos ellos inmigrantes o autóctonos de familias de origen inmigrante, fueron 33, de dos colegios de la Región de Murcia cuyo contexto está catalogado como vulnerable por la Coordinadora de Barrios. El total de alumnos estudiados en el centro 1 es de 13 (39.39%), de los cuales 7 son de género femenino y 6 del masculino, siendo los alumnos hijos de inmigrantes procedentes de Marruecos. En el centro 2 participaron 20 alumnos (60.61%), 7 son alumnas y 13 alumnos; en este centro los alumnos hijos de inmigrantes proceden de Marruecos y Nigeria. En total, en el estudio participaron 14 alumnas y 19 alumnos; con un 81.81% de autóctonos hijos de inmigrantes (ver tabla 1).

Tabla 1. Número y Porcentaje de alumnos según origen por centro educativo

|                      | <b>Total de alumnos según su origen</b> | <b>Porcentaje</b> |
|----------------------|---|-------------------|
| <b>Centro 1</b>      | <b>13</b>                               | <b>39.39%</b>     |
| Espanoles            | 12                                      | 36.36%            |
| Marroquíes           | 1                                       | 3.03%             |
| <b>Centro 2</b>      | <b>20</b>                               | <b>60.61%</b>     |
| Espanoles            | 15                                      | 45.45%            |
| Marroquíes           | 4                                       | 12.12%            |
| Nigerianos           | 1                                       | 3.03%             |
| <b>Total general</b> | <b>33</b>                               | <b>100.00%</b>    |

### 3.2. Instrumento y procedimiento

El instrumento utilizado fue un cuestionario validado y elaborado *ad hoc*, cumplimentado en 6 meses realizando visitas a domicilio a las familias y a los centros educativos para la recogida de datos. Este instrumento se estructura en varias categorías, y dentro de cada una de ellas en variables dependientes e independientes, como por ejemplo: país de nacimiento y nacionalidad, nivel de estudios académicos de los padres, situación laboral y tipo de trabajo, situación económica; tipo de vivienda, presencia, o no, de ordenador en casa con internet, la disponibilidad de libros, nivel de español de los padres, lengua vehicular utilizada en casa, etc.

### 3.3. Resultados y análisis de datos

A continuación se presenta el análisis de datos y los resultados en función de los objetivos planteados en este estudio.

*-Objetivo 1. Conocer el nivel socioeconómico y educativo de las familias estudiadas.*

Como se puede observar en la Tabla 2, en referencia a la lengua, el "árabe" es el idioma más hablado (66.67%) perteneciente a las familias de origen marroquí, seguido del castellano (21.21%) y, por último, el inglés (12.12%), hablado por las familias procedentes de Nigeria. Por lo que podemos concluir que cerca del 80% de las familias no utiliza el español dentro del hogar.

Tabla 2. Lengua Vehicular utilizada en casa

| Lengua vehicular     | Número de familias |
|----------------------|--------------------|
| Español              | 21.21%             |
| Árabe                | 66.67%             |
| Inglés               | 12.12%             |
| <b>Total general</b> | <b>100.00%</b>     |

En lo que se refiere al nivel de conocimiento del español del padre y de la madre, la mayoría de madres (60.61%) y padres (78.79%) hablan y entienden el idioma del país de acogida, pero a unos niveles bajos de entendimiento para las madres, con un 24.24%, y un 12.12% para los padres (Tabla 3).

FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS DE ORIGEN EXTRANJERO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Tabla 3. Nivel de conocimiento de la madre y del padre del español

|                      | Nivel de español de la madre | Nivel de español del padre |
|----------------------|------------------------------|----------------------------|
| Habla y entiende     | 60.61%                       | 78.79%                     |
| Nivel bajo           | 24.24%                       | 12.12%                     |
| Ni habla ni entiende | 15.15%                       | 9.09%                      |
| <b>Total general</b> | <b>100.00%</b>               | <b>100.00%</b>             |

En la relación existente entre el nivel de estudios de los padres con su tipo de trabajo (tabla 4), el 27,27% de las madres no tienen estudios académicos obligatorios, por lo que solo pueden acceder a puestos de trabajo donde no se requiera cualificación.

Tabla 4. Relación entre el nivel de estudios de la madre con su nivel ocupacional.

|                                      | Labores domésticas del propio hogar | Trabajador no cualificado | Técnico y profesionales de apoyo | Técnico y profesionales de apoyo sanitario | Total          |
|--------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|----------------------------------|--|----------------|
| Sin estudios o primarios incompletos | 24,24%                              | 3,03%                     | 0,00%                            | 0,00%                                      | <b>27,27%</b>  |
| Primarios o secundarios obligatorios | 42,42%                              | 6,06%                     | 9,09%                            | 0,00%                                      | <b>57,58%</b>  |
| Postobligatorios no universitarios   | 9,09%                               | 3,03%                     | 0,00%                            | 3,03%                                      | <b>15,15%</b>  |
| <b>Total general</b>                 | <b>75,76%</b>                       | <b>12,12%</b>             | <b>9,09%</b>                     | <b>3,03%</b>                               | <b>100,00%</b> |

Existe un mayor porcentaje de madres con estudios primarios o secundarios obligatorios (57,58%), pero no trabajan (42,42%). En este mismo grupo, un 9,09% son técnicos y profesionales de apoyo. El 15,15% de las madres tiene estudios postobligatorios no universitarios, y de ellas, un 9,09% no tiene un trabajo, y sólo un 3,03% es técnico o profesional de apoyo sanitario. De ello se destaca que la mayoría de las madres con estudios no realizan un trabajo acorde con su nivel educativo.

Para conocer la situación socioeconómica de los padres, es importante saber la situación laboral actual de las familias (tabla 5).

Tabla 5. Situación laboral de los padres en porcentajes

|                      | <b>Situación laboral de la madre</b> | <b>Situación laboral del padre</b> |
|----------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| No activa            | 12.12%                               | 0.00%                              |
| Alta                 | 0.00%                                | 18.18%                             |
| Desempleo            | 69.70%                               | 63.64%                             |
| Discontinua          | 18.18%                               | 15.15%                             |
| NS/NC                | 0.00%                                | 3.03%                              |
| <b>Total general</b> | <b>100,00%</b>                       | <b>100,00%</b>                     |

La variable *no activa* hace referencia a aquellas personas que no están dadas de alta en la Seguridad Social y que no han desarrollado ningún trabajo. En el caso de las madres, el 12.12% trabajan en su hogar; los padres, sin embargo, están registrados en la Seguridad Social pero no tienen trabajo en un 63.64%.

- *Objetivo 2. Analizar la relación existente entre el nivel de estudios de los padres y el rendimiento académico de sus hijos.*

Se ha analizado el nivel de estudios de la madre, por un lado y por otro, el nivel de estudios del padre, porque según el INE (2013) cuando las madres tienen un nivel educativo superior, el abandono escolar de los niños alcanza las cotas más bajas.

Como se observa en la tabla 6, los alumnos cuyas madres no tienen estudios o tienen estudios primarios incompletos obtienen peores resultados. De las madres sin estudios o con estudios primarios incompletos, el 50% de sus hijos no aprueban Matemáticas y no hay alumnos con calificaciones de Notable o Sobresaliente. A medida que las madres tienen niveles educativos superiores, el porcentaje de alumnos que suspenden disminuye.

Sin embargo, no se aprecia una relación directa entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento de sus hijos, pues un 33.33% de los alumnos de padres sin estudios o estudios primarios suspende Matemáticas, pero ese mismo porcentaje sucede con los alumnos que obtienen un Bien en Lengua. Es de destacar, no obstante, que los mejores resultados académicos se corresponde con los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios (el 50% obtiene Notable en Lengua y Matemáticas).



FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS DE ORIGEN EXTRANJERO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Tabla 6. Relación entre los resultados académicos de los alumnos con el nivel educativo cursado por la madre y el padre.

|                                      | Insuficiente |         | Suficiente |         | Bien    |         | Notable |         | Sobresal. |        |
|--------------------------------------|--------------|---------|------------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------|--------|
|                                      | MAT          | LEN     | MAT        | LEN     | MAT     | LEN     | MAT     | LEN     | MA        | LE     |
| <b>Madres</b>                        |              |         |            |         |         |         |         |         |           |        |
| Sin estudios o primarios incompletos | 50%          | 37.5 %  | 37.5 %     | 37.5 %  | 12.5 %  | 25%     | 0%      | 0%      | 0%        | 0%     |
| Primarios o secundarios obligatorios | 25%          | 31.25 % | 18.75 %    | 12.5 %  | 18.75 % | 18.75   | 31.25 % | 31.25 % | 6.25 %    | 6.25 % |
| Postobligatorios no universitarios   | 0%           | 20%     | 0%         | 0%      | 60%     | 60%     | 40%     | 20%     | 0%        | 0%     |
| <b>Padres</b>                        |              |         |            |         |         |         |         |         |           |        |
| Sin estudios o primarios incompletos | 33.33 %      | 16.67 % | 33.33 %    | 33.33 % | 16.67 % | 33.33 % | 16,67 % | 16,67 % | 0%        | 0%     |
| Primarios o secundarios obligatorios | 28.57 %      | 35,71 % | 28,57 %    | 21,43 % | 21,42 % | 21,43 % | 21,42 % | 14,28 % | 7,14 %    | 7,14 % |
| Postobligatorios no universitarios   | 100%         | 100%    | 0%         | 0%      | 0%      | 0%      | 0%      | 0%      | 0%        | 0%     |
| Estudios universitarios              | 0%           | 16,67 % | 0%         | 0%      | 50%     | 33,33 % | 50%     | 50%     | 0%        | 0%     |

- *Objetivo 3. Valorar la relación entre los ingresos familiares y las calificaciones de los alumnos en Lengua y Matemáticas.*

En la Figura 1 aparecen las calificaciones en Matemáticas de los alumnos según la renta de sus padres. Se destaca que un 63.64% de las familias no reciben ningún ingreso. Y en este grupo se dan los mayores porcentajes de suspensos. Y es importante reseñar que se manifiesta una tendencia de mejorar los resultados académicos a medida que aumentan los ingresos

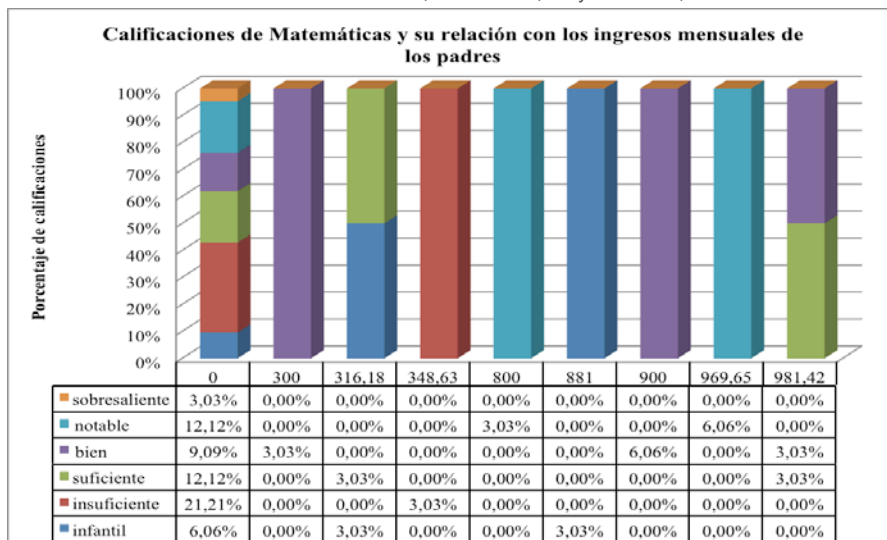
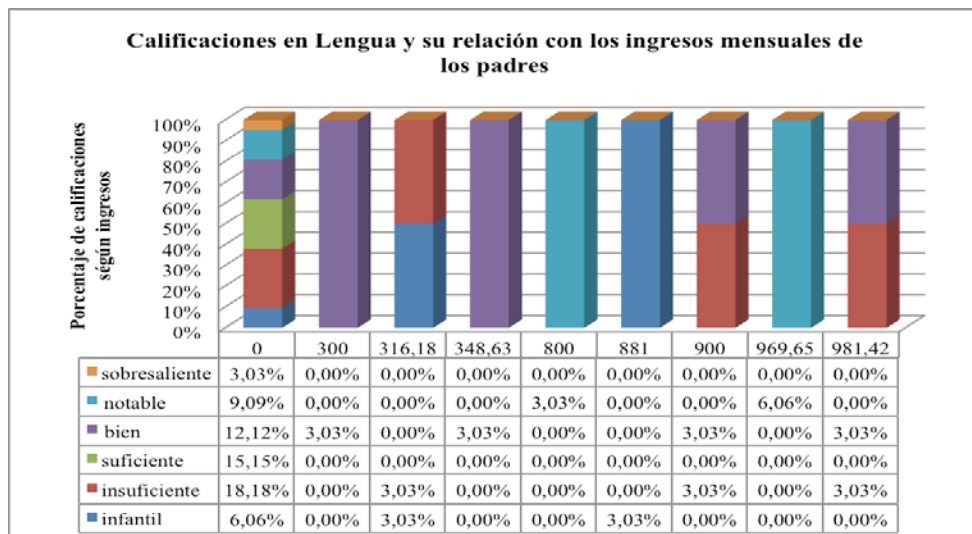


Figura 1. Relación ingresos mensuales de los padres con la calificación en Matemáticas. En lo que respecta a las calificaciones en Lengua, ocurre igual que en Matemáticas, que a menos ingresos familiares se dan peores resultados académicos. Sin embargo, es de destacar que en la columna 0 ingresos familiares aparecen algunos alumnos con Sobresaliente (Figura 2). Pero, en general, los mayores valores de Insuficiente (18.18%) son de familias con pocos recursos económicos. Y destacar que las calificaciones de Lengua son algo inferiores a las de Matemáticas, pues todos los Insuficientes suman



FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS DE ORIGEN EXTRANJERO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

27.27%, cuando en Matemáticas sumaban el 24.24%.

Figura 2. Relación entre los ingresos mensuales de los padres y la calificación en Lengua

- *Objetivo 4. Analizar si la lengua vehicular utilizada en casa tiene algún impacto en el rendimiento académico de los hijos.*

Un 18.18% de alumnos que utilizan en casa el “árabe” como lengua vehicular suspenden en Matemáticas (tabla 7), pero también se destaca que son los únicos alumnos que obtienen Sobresaliente en Matemáticas (3.03%). Le siguen los alumnos que utilizan el español, con un 6.06% de Insuficiente, siendo su nota más alta un Notable (6.06%). Y es destacable que las familias que utilizan el inglés como lengua vehicular en casa obtienen mayor número de Notables (9.09%) y no presentan notas que bajen del Bien.

Tabla 7. Relación entre las calificaciones de Matemáticas con la lengua vehicular de los alumnos dentro del hogar.

| Lengua vehicular     | Calificaciones de Matemáticas |               |               |               |               |              |                |
|----------------------|-------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|----------------|
|                      | Infantil                      | Insuficiente  | Suficiente    | Bien          | Notable       | Sobresal     | Total          |
| Árabe                | 9.09%                         | 18.18%        | 18.18%        | 12.12%        | 6.06%         | 3.03%        | 66.67%         |
| Español              | 3.03%                         | 6.06%         | 0.00%         | 6.06%         | 6.06%         | 0.00%        | 21.21%         |
| Inglés               | 0.00%                         | 0.00%         | 0.00%         | 3.03%         | 9.09%         | 0.00%        | 12.12%         |
| <b>Total general</b> | <b>12.12%</b>                 | <b>24.24%</b> | <b>18.18%</b> | <b>21.21%</b> | <b>21.21%</b> | <b>3.03%</b> | <b>100.00%</b> |

Y en lo que se refiere a la relación entre el idioma utilizado en casa y las calificaciones académicas en Matemáticas, un 18.18% de los alumnos que en sus casa utilizan el “árabe” como lengua vehicular suspenden esa asignatura; sin embargo, son también los únicos que obtienen Sobresaliente (tabla 7). Los niños que utilizan el español suspenden en un 6,06%; mientras que no tienen ningún Insuficiente los alumnos que usan el inglés como lengua vehicular en la familia.

Tabla 8. Relación entre las calificaciones obtenidas en Lengua Castellana con la lengua vehicular usada en el hogar.

| Lengua vehicular | Calificaciones de Lengua Castellana |          |        |        |       |           |        |
|------------------|-------------------------------------|----------|--------|--------|-------|-----------|--------|
|                  | Infa                                | Insufic. | Sufic. | Bien   | Not.  | Sobresal. | Total  |
| Árabe            | 9.09%                               | 21.21%   | 15.15% | 12.12% | 6.06% | 3.03%     | 66.67% |
| Español          | 3.03%                               | 6.06%    | 0.00%  | 9.03%  | 3.03% | 0.00%     | 21.21% |

|                      |               |               |               |               |               |              |                 |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|-----------------|
| Inglés               | 0.00%         | 0.00%         | 0.00%         | 3.03%         | 9.09%         | 0.00%        | 12.12%          |
| <b>Total general</b> | <b>12.12%</b> | <b>27.27%</b> | <b>15.15%</b> | <b>24.24%</b> | <b>18.18%</b> | <b>3.03%</b> | <b>100.00 %</b> |

En cuanto a la asignatura de Lengua, los alumnos que hablan “árabe” en casa son, como en Matemáticas, los que más suspenden; los que hablan español obtienen los mismos resultados negativos (6.06%) que en Matemáticas, pero suben el porcentaje hasta cerca del 10% en la nota de Bien: Y son los alumnos que hablan inglés en casa los que menos suspenden en Lengua, igual que en matemáticas (Tabla 8).

#### 4. CONCLUSIONES

Las familias estudiadas están en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social como se ha podido comprobar a lo largo de este artículo, tanto por su precariedad socioeconómica y laboral como por su menor nivel académico y cultural, lo que repercute negativamente en el rendimiento académico de los hijos.

Los padres, en su mayoría, son del mismo país de procedencia (sobre todo Marruecos y Nigeria) y en sus hogares se habla la lengua del país de nacimiento de los padres, por lo que sus hijos no utilizan el español dentro del hogar. Sin embargo, y según los datos analizados en este estudio, prácticamente ninguno de los alumnos tiene problemas con el castellano en clase, aunque los que hablan “árabe” en casa suspenden más. Los que hablan inglés en la familia suspenden menos, tanto en Matemáticas como en Lengua.

La mayoría de los padres analizados adquieren las competencias básicas en el idioma del país de acogida para poder comunicarse y buscar trabajo, mientras las madres adoptan el rol de ama de casa y hacen vida en el hogar. Aunque alguna se muestra dispuesta a realizar talleres de costura, electricidad y cocina en la Escuela de Padres que hay en algunos colegios en coordinación con instituciones sociales.

El nivel de estudios académicos de las madres es bajo y el analfabetismo es más alto que en los padres de los alumnos estudiados. La amplia mayoría de las madres no tiene estudios superiores y la ocupación más generalizada, como se ha señalado, es la de amas de casa, siendo por ello dependiente de los ingresos del marido. Los padres tienen estudios más avanzados que las madres, pero ocupan puestos de trabajo precarios como jornaleros o peones agrarios, independientemente de su nivel de estudios; y un empleo precario afecta a la economía familiar y, además, en más de la mitad de las familias no trabaja ninguno de los progenitores, por lo que el riesgo de exclusión social de la familia aumenta significativamente.

Se destaca que casi todas las familias estudiadas tienen más de 3 hijos que viven en casa, y sólo cuentan con los ingresos del padre, normalmente escasos y coyunturales, generalmente procedentes de la economía sumergida. Y muchas de estas familias

## FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS DE ORIGEN EXTRANJERO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

comparten vivienda, con las dificultades que ello conlleva, sobre todo para el adecuado ambiente de estudio que deberían tener los hijos de esas familias.

Hay una relación directa entre el nivel de ingresos de las familias y el rendimiento académico de los hijos: a menos ingresos, peores resultados académicos. Pero destacar que en el estudio aparece claramente que es tan importante el ambiente cultural en las familias como los ingresos económicos para el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes y autóctonos de origen extranjero. E influye de manera significativa en el rendimiento académico de los hijos el nivel académico de las madres: Cuando aumenta el nivel de formación de la madre, disminuye el número de suspensos. No ocurre tan significativamente este hecho en relación a los padres.

Por todo ello, se desprende la necesidad de una coordinación con todas las instituciones educativas y sociales en su conjunto para trabajar al unísono con las familias, el centro educativo y la comunidad si se quiere mejorar los rendimientos académicos de los alumnos (Benhammou y Argemí, 2012). Si hay una comunidad educativa desconectada con los servicios del barrio las familias vulnerables, las más necesitadas, son quienes tendrán en sus hijos bajos rendimientos académicos y no altas expectativas educativas.

Es cierto que los profesores deben poner mucho de su parte y abrirse al entorno (León, 2012), como que se deben ampliar ciertas actividades de refuerzo en horario extraescolar, colaborar con otras instituciones del entorno, o coordinar con otros servicios de atención comunitaria, pero también es ineludible la implicación de las Administraciones. Sin olvidar la importancia del contexto de un centro educativo en todas sus dimensiones.

### BIBLIOGRAFÍA

- Angulo, C. (2003). *La población extranjera en España*. Madrid: INE.
- Benhammou, F. y Argemí, R. (2012). El papel esencial de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 48-50.
- Alexander, R.J. (1995) *Versions of Primary Education*. London: Routledge.
- Brembeck, C. (1975). *Ambiente y rendimiento escolar. El alumno en desventaja*. Buenos Aires: Paidós.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). ¿Qué significa el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006. *Revista de Educación*, nº Extraordinario., 225-256.
- Cambi, F. (2010). Cittadinanza e globalizzazione. Una sfida educativa e pedagogica. In A. Portera, P. Dusi & B. Guidetti (Eds.), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio* (pp. 29-34). Roma: Carocci.

- Campos, M. L. *et al.* (1988). El retraso escolar y su relación con el clima escolar percibido. *Bordón*, 40 (4), 648-756.
- Caro, D. H., McDonald, J.T. & Willms, J.D. (2009). Socioeconomic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32 (3), 558-590.
- Cebolla, H. (2013). Sobre la desventaja educativa de la población inmigrante: ¿Es útil la educación en la diversidad? En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (Eds.), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 95-102). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Coleman, J. S. *et al.* (1987). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Córdoba, L.G. *et al.* (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- García-Nieto, A. (2004). *Los inmigrantes en la Región de Murcia 2002*. Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Gordon, J. y Greenidge, J. (1999). Europa: El fracaso escolar y sus consecuencias. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 4-8.
- Gutiérrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar, autoestima y valores escolares*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65 (6), 1541-1545. <http://dx.doi.org/10.2307/1131279>
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education*, 5 (1), 5-33. <http://dx.doi.org/10.1177/1475240906061857>
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.

FACTORES DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS HIJOS DE INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS DE ORIGEN EXTRANJERO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

- INE (2013). Instituto Nacional de Evaluación educativa, IneBlog, Educalab. (2013) *PISA para adultos. ¿Influyen el país y la lengua de origen en las competencias?* Recuperado el 20 de abril de <http://blog.educalab.es/inee/2013/10/15/pisa-para-adultos-influyen-el-pais-y-la-lengua-de-origen-en-las-competencias/>
- Intermón-Oxfam (2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Recuperado el 20 de abril de 2015 de [www.Oxfam.org](http://www.Oxfam.org).
- Izquierdo, A. (2002). La educación errante. En AA.VV., *La sociedad. Teoría e investigación empírica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- León, M.J. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e interpretación didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Lorenzo, M., Santos, M.A. y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación*, 24 (2), 129-148.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F. J., Gómez- Granell, C. y Martínez, A. (2009). *Informe de la inclusión social en España*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family studies*, 37 (1), 1-24.
- Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
- Marxen, E. (2013). Mejor que los autóctonos. El capital social y su manifestación en el rendimiento escolar de los jóvenes de origen filipino en Barcelona. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 397-420. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42086](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42086)
- Mayoral, V. (2010). La apuesta por una educación intercultural. En AA. VV., *Interculturalidad y ciudadanía: red de escuelas interculturales*. Recuperado el 20 de abril de 2015 de <http://www.esuelasinterculturales.com>
- MECD.(2013).*Resultados de España en PISA 2012*. Recuperado el 20 de abril de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2013/12/20131203-pisa-pisa-2012.pdf>
- Papalia, D. y Olds, S. (1992). *Desarrollo Humano*. Madrid: McGraw-Hill. Pérez Serrano, G. (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Educadores*, 130, 749-766.

- Perry, L.B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skill: models and approaches. *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Robledo, P. y García Sánchez, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37 (1), 117-128.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Ruíz López, M. N. (1992). Estilos de vida familiares y rendimiento escolar. *Revista de Trabajo Social*, 12 (1), 156-160.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2), 19-26.
- Straffon, D.A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 487-501. [http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00035-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00035-X)
- Sullivan, A. & Brown, M. (2013). *Reading Recovery Annual Technical Report for the United Kingdom and the Republic of Ireland: 2012-2013*. London: Institute of Education. University of London.
- Valle, C., González, D. y Frías, M. (2006). Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo. *Anuario de investigaciones educativas*, 7, 237-250.
- Van Ewijk, R. & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 5 (2), 134-150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>
- Weiser, D. A. & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education, an International Journal*, 13 (3), 367-383. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-010-9115-1>
- Zubero, I. (2010). *Confianza ciudadana y capital social en sociedades multiculturales*. San Sebastián: Ikuspegi.