



## ALUMNOS AUTÓCTONOS Y DE ORIGEN INMIGRANTE EN PISA: VARIABLES DE RENDIMIENTO

### *NATIVE AND IMMIGRANT STUDENTS AT PISA: PERFORMANCE VARIABLES*

**Carlos Alberto PEREIRA CASAL**  
**Miguel Angel SANTOS REGO**  
**M<sup>o</sup> del Mar LORENZO MOLEDO**  
*Grupo de Investigación ESCULCA – Rede RIES*  
*Facultad de CC. da Educación*  
*Universidade de Santiago de Compostela*

*Data de recepción: 12/02/2013*  
*Data de aceptación: 21/06/2013*

#### RESUMEN

En España en general y en Galicia particularmente, estamos viviendo un preocupante descenso de la natalidad. La llegada continuada de familias inmigrantes a partir del 2000 maquilló el problema que esto suponía para las escuelas. Actualmente, este flujo sufrió un parón provocando una reducción del fenómeno en el sistema educativo. Parece comprobado que los alumnos inmigrantes mantienen un rendimiento académico inferior que los autóctonos. Los motivos de este déficit dependen de un conjunto de variables que interaccionan entre sí, y que se relacionan con las dimensiones personal, familiar y escolar de los alumnos. El objetivo principal de este estudio es analizar los determinantes del ámbito personal en relación a variables escolares. Para ello partimos de los datos recogidos para el Informe PISA (OCDE, 2010). Los

resultados indican que aunque los alumnos autóctonos obtienen mejores calificaciones que los inmigrantes, las diferencias no son significativas. El alumnado inmigrante manifiesta preferencia, considera más útil, y dedica más tiempo de trabajo autónomo a las materias de humanidades mientras que el autóctono lo hace a las instrumentales. Finalmente, se extraen conclusiones para identificar los elementos que puedan favorecer el éxito escolar y minimizar las condiciones que acarreen un déficit de partida.

**PALABRAS CLAVE:** alumnos inmigrantes y autóctonos, rendimiento escolar, variables escolares, informe PISA.

#### ABSTRACT

In Spain in general and Galicia particularly, we are undergoing a worrying decline in the birth rate. The continuous arrival of immigrant

families from 2000 on makeup the problem this posed to schools. Currently, this flow suffered a slowdown phenomenon causing a reduction in the education system. It seems proven that immigrant students maintain a lower academic performance than locals. The reasons for this deficit depend on a set of variables that interact with each other, and that relate to the dimensions personal, family and school students. The main objective of this study is to analyze the determinants of the field staff regarding school variables. To do this we start from the data collected for the PISA (OECD, 2010). The results indicate that although students get better grades indigenous immigrants, the differences are not significant. The clear preference immigrant students, considered more useful, and more time devoted to self-employment humanities subjects while native makes the instrumental. Finally, conclusions are drawn to identify the elements that can encourage school success and minimize the conditions that result in a starting deficit.

**KEY WORDS:** immigrant and native students, school performance, school variables, PISA report.

## **INTRODUCCIÓN**

En España, desde hace años estamos viviendo un preocupante descenso de la natalidad, a diferencia de lo que ocurre en algunos países europeos. Tal es el caso que en Galicia la situación demográfica se puede describir gráficamente no en forma de pirámide, sino en forma de taza, para explicar el envejecimiento de la población y la disminución de la población infantil y juvenil. El creciente aumento en el número de familias procedentes de la inmigración, sobre todo desde el año 2000 maquilló en cierto modo el problema que la bajada de la natalidad estaba teniendo en las escuelas. De hecho, las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación ponen de manifiesto que es a partir del año 2003 cuando el número de niños en las escuelas comienza a recuperarse. La llegada

y posterior escolarización de este alumnado permitió mantener abiertos muchos de estos centros al mismo nivel que en la década de los setenta y los ochenta del siglo pasado, a pesar del decrecimiento vegetativo entre la población autóctona (Cebolla, 2009), y se hizo sin que se produjesen graves conflictos, que sí tuvieron lugar en otros países y en situaciones semejantes (Santos Rego, 2010). Sin embargo, esta ausencia de conflictos no evita que las mutaciones poblacionales tengan consecuencias. Así, Calero, Choi y Waisgrais (2010), a partir de los datos del Informe de la OCDE de 2006, indican que la probabilidad de que los alumnos de origen inmigrante nacidos en el extranjero se sitúen en el nivel 1 o inferior de PISA duplica a la de los alumnos nacionales. El principal desafío que supone esta incorporación (a nivel internacional) es el diferencial de logro académico entre los alumnos nativos y los de origen inmigrante, aunque debemos distinguir entre lo que se considera nivel de logro del propio sistema educativo y el nivel de rendimiento de los alumnos. El primer caso estaría marcado por los indicadores de adecuación en la edad del alumnado, abandono escolar prematuro y las tasas de graduación, mientras que en el segundo, hablaríamos de las calificaciones en las materias (Santos Rego, 2010). En este sentido, el indicador de rendimiento denominado “Índice de Idoneidad” recogido en el Informe elaborado por el Defensor del Pueblo (2003) deja bien a las claras la existencia de un problema, y es que la grieta existente entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono se hace mayor a medida que estos alumnos avanzan en el nivel escolar. No obstante, los indicadores que a menudo se emplean para evaluar el rendimiento educativo son básicamente de resultados (ver De la Cruz y Recio, 2006; Trillo, Pérez y Marcos, 2007), basados en las calificaciones de los alumnos (como por ejemplo las pruebas PAU) o en pruebas externas a la administración educativa (como por ejemplo el informe PISA de la OCDE). Sin embargo, el rendimiento de los estudiantes está influido por un número

importante de factores y variables que, además, interactúan entre sí. Distintos estudios, tanto de índole nacional como internacional (European Commission, 2008; Instituto de Evaluación, 2010; Suárez y Suárez, 2008), apoyan esta tesis, poniendo de manifiesto que el grado de adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos tiene relación con el estatus social, económico y cultural de las familias, indicando, más concretamente, que el rendimiento de los alumnos depende de las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, de los condicionantes de partida, y del entorno social, económico y cultural, tanto de los alumnos como de los propios centros escolares.

De este modo, y dentro del ámbito escolar, se pueden señalar diferentes grupos de variables que la literatura ha relacionado con el rendimiento académico. Un ejemplo sería la titularidad del centro educativo. Los estudios refieren que los alumnos de centros concertados y privados obtienen mejores resultados que los alumnos matriculados en centros públicos (Calero, 2010; Calero y Escardíbul, 2007; Cebolla 2009; Pereda, Actis y de Prada, 2004; Santos Rego, Crespo, Lorenzo y Godás, 2012; Trillo, Pérez y Marcos, 2007). El porcentaje de alumnos inmigrantes es mucho mayor en centros públicos que en los concertados y privados. Asimismo, también se observa mayor porcentaje de alumnos inmigrantes en aquellos centros con resultados académicos menos satisfactorios. Los datos de nuestro país son tremendamente esclarecedores en este sentido. Así, podemos concluir que el riesgo de fracaso escolar de los niños inmigrantes en España es más alto, puesto que si se escolarizasen en centros privados o concertados, estarían más protegidos a nivel de resultados académicos. Con todo, estudios recientes parecen mostrar que una vez controladas las variables socioculturales y socioeconómicas asociadas a las familias y a los centros, la titularidad del centro educativo no parece tener una influencia significativa (Calero, 2010; Cordero, Crespo

y Pedraja, en prensa; Escardíbul, 2008). Otra variable se refiere al background o conjunto de factores que definen al propio centro educativo (recursos, filosofía...) que influye en el rendimiento de los alumnos, e incluso algún estudio ha mostrado que esta variable puede tener mayor incidencia que el origen individual del alumno (De la Cruz y Recio, 2006).

La influencia y papel de los estereotipos es otra de las variables que ha sido relacionada con el rendimiento educativo. Así, estudios llevados a cabo con alumnado inmigrante, minorías étnicas o alumnos pertenecientes a familias en desventaja sociocultural, analizan si los estereotipos pueden constituir una amenaza relacionada con el bajo rendimiento académico de los alumnos. Parece que el papel del profesorado en este campo es muy claro. Corroborando esta idea, Steele (1992, 1997) manifiesta que los estereotipos negativos mantenidos por los iguales y los profesores constituyen una amenaza especial para los estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías. De tal manera que estos atribuyen su fracaso escolar y bajo rendimiento a los prejuicios raciales de sus maestros más que a la necesidad de mejorar y esforzarse en su trabajo. En consecuencia, estos alumnos tienden a disminuir en vez de aumentar su potencial de éxito. Parece que la amenaza de los estereotipos está presente en forma de “cognición” o “pensamiento latente”. En el caso de Steele y Aronson (1995) encontraron que, simplemente, el hecho de preguntar a los estudiantes por su origen cultural inducía dudas sobre su propio rendimiento. Por el contrario, si los profesores mantienen expectativas de alto logro respecto a estos alumnos, ellos responden de manera más favorable (Cohen, Steele y Ross, 1999; Griffith, 2002).

En definitiva, se describen múltiples variables que inciden en el rendimiento educativo de los estudiantes. Variables que tienen que ver con la esfera personal o individual, familiar y escolar. Aun así, parece

que la literatura apunta al mayor peso de las variables familiares sobre las escolares (Albert y Davia, 2006; Calero, 2010; Cebolla, 2009; Essomba, 2007; Santos Rego, 2010).

En referencia estricta a nuestro contexto, un hecho bastante notorio es lo que refleja el Informe PISA: el sistema carece de uniformidad en relación con los resultados medios obtenidos por los de los alumnos a nivel autonómico. Así, en PISA 2006, se encontraron comunidades como Castilla y León o La Rioja que superaban la media de los 500 puntos, mientras que otras se quedaban cortas, con 495, como el País Vasco, o el caso de Cataluña, con 491 (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Cebolla, 2009).

Si tratamos de buscar respuesta a este hecho de variabilidad interterritorial, probablemente la encontremos, por un lado, en la propia composición de los colectivos que conforman cada una de esas Comunidades Autónomas (los datos del informe del 2006, centrado en el dominio de las Ciencias, ponían de manifiesto que el peor rendimiento medio era el de los estudiantes de origen africano y el mejor el de los que tenían origen asiático) (Suárez y Suárez, 2008), y por otro, en las propias políticas educativas y el cuidado al respecto de las condiciones sociales y escolares que llevan a cabo cada uno de los gobiernos autonómicos que (no lo olvidemos) cuentan con competencias plenas en materia educativa (CIDE, 2005).

Una cuestión parece clara: hay desafíos a los que se enfrenta la educación en contextos de inmigración y diversidad cultural. En ese sentido, Essomba (2007) recomienda tres vías de actuación: a) el desarrollo de medidas conducentes a la inclusión social de los nuevos ciudadanos, partiendo del supuesto de que, en la mayor parte de los casos, se trata de población con un bajo nivel económico; b) la innovación en los centros educativos para adecuarlos al nuevo alumnado y al punto de vista intercultural; y c) el fomento de un contexto escolar potente

y coherente que incluya ambas cuestiones. Por otro lado, en los últimos datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte correspondientes al curso 2011-2012 (datos avance) para España y las CC.AA., junto con las Ciudades Autónomas de Melilla y Ceuta, el número de alumnado en Enseñanza de Régimen General no universitario asciende a un total de 7.914.154 alumnos, lo que supone un aumento de 131.972 respecto al curso 2010-2011 (1,7%). Se mantiene, por lo tanto, la línea ascendente de los últimos años, pero con una disminución sensible en ese crecimiento, debido a la escasa influencia que supone la llegada de nuevo alumnado de familias inmigrantes, que se mantiene relativamente estable (MEC, 2012). En el curso 2011-2012, fueron 781.446 los alumnos de origen inmigrante en las enseñanzas no universitarias con una diferencia inapreciable de 305 alumnos con respecto al curso 2010-2011. Sin embargo, debido a la serie de años de continuo crecimiento, ese aumento en el alumnado inmigrante es del 5,8% en el Bachillerato y del 9,8% en los ciclos formativos de Grado Medio, así como del muy destacable 10% de incremento en el alumnado de Educación Infantil, debido en gran parte a la incorporación de niños nacidos en España de padres extranjeros.

En referencia al volumen relativo del alumnado inmigrante (datos del curso 2010-2011), encontramos sensibles diferencias entre las distintas comunidades, ciudades autónomas, y el total del estado español. En este mismo curso que estamos analizando, diez de las diecinueve Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas vieron reducido el número de alumnos inmigrantes respecto al curso anterior, en el que ya seis de ellas habían visto reducida su matrícula. El arco va desde el 16,5% de alumnado inmigrante que presenta La Rioja como máximo exponente, hasta el 3,3% de Extremadura. A nivel nacional, la media se sitúa en el 9,5%. Claramente, los datos van a la baja, consiguiendo su cénit en el curso 2008-2009. En este curso, la representación

nacional de ‘alumnos inmigrantes’ se situó en el 9’7% (Santos Rego, 2010).

Finalmente, tendremos en cuenta los países de origen de los alumnos. A partir del año 2000, el número de alumnos inmigrantes estuvo encabezado por latinoamericanos (con un porcentaje en constante crecimiento), seguidos de africanos y europeos (Cebolla, 2009), aunque en los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación correspondientes al curso 2010/2011, los procedentes de la Unión Europea le han arrebatado el segundo puesto a los de África (193.242 de la UE frente a 180.840 de África) y, por nacionalidades, el primer puesto lo ocupan los alumnos de Marruecos (142.675). En segundo lugar están los procedentes de Ecuador (90.947), quedando el tercero para los rumanos (89.278). Esta evolución exponencial, como ya dijimos, se frenó de manera considerable con el inicio de la crisis económica. En el caso de la Comunidad Autónoma de Galicia, pasamos de contar en el año 2000 con 1.625 estudiantes de origen inmigrante a un total de 17.405 en el año 2012. Es, sin duda, bastante más descriptivo si de lo que estamos hablando es de porcentajes de crecimiento: en el caso del estado español, el incremento fue de un 922%, mientras que Galicia supera este porcentaje hasta llegar al 1.071%. Una buena parte de ese alumnado inmigrante escolarizado tiene su origen en países de América Latina y de la Unión Europea. Respecto de estos últimos, cabe decir que desde un punto de vista normativo, no son considerados como tales ya que disfrutan de los mismos derechos que los autóctonos, como ciudadanos de pleno derecho de la UE, aunque se les reconozca su manifiesta contribución a la diversidad en las aulas (Santos Rego y Lorenzo, 2003). La tendencia histórica de los datos en la llegada de la población inmigrante se vio modificada: coincidiendo con la llegada masiva de finales del siglo pasado, se modificó la posición hegemónica que mantenían los originarios de la UE frente al resto, para ceder ese puesto a los oriundos de América Latina. Tratando

estos datos de forma pormenorizada en el caso europeo, los países emisores en mayor cantidad son, por este orden, Portugal y Rumanía, y en el caso de América Latina, Colombia y Brasil.

Podemos afirmar que los datos hablan por sí solos, e incluso tienen que destacarse cuando estudiamos los cambios en la gestión de la diversidad cultural desde la escuela. Poco razonable, y aún irresponsable, sería olvidar que más de 700 mil alumnos del sistema educativo español son alumnos llegados de otros países, con distintos idiomas y variadas señas culturales, y que el incremento de esta presencia se dio en un muy corto período de tiempo.

Ahora bien, lo que parece ampliamente comprobado es que este alumnado mantiene un rendimiento académico inferior al de los alumnos autóctonos (Benhammou, 2011; Cebolla, 2009; Santos Rego, 2010). Los motivos explicativos de este rendimiento más deficitario no son únicos ni lineales. Más bien dependerán de un conjunto de factores y variables que interaccionan entre sí, y que cuando menos, se relacionan con las dimensiones personal o individual de los alumnos, dimensión familiar y dimensión escolar. Así pues, el objetivo principal de este artículo es analizar los determinantes del ámbito personal en relación a variables académicas: preferencia por las materias y utilidad, tiempo de trabajo empleado para las materias, percepción del profesor de Lengua y de sus clases. Para llevar a cabo este estudio se partió de los datos recogidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). En este caso, el Informe de 2009 centra la lectura en su área primaria de evaluación, dejando las áreas de Ciencias y Matemáticas como secundarias. Los datos se recogen con una metodología de encuesta para indagar sobre la información de contexto de los alumnos, permitiendo de este modo analizar los resultados para obtener factores determinantes del rendimiento educativo.



## **MÉTODO**

### *DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA*

Contamos con un total de 7.713 alumnos de la muestra ampliada de España que participaron en el Informe PISA 2009, con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Por género, los participantes son en un 54,7% mujeres y en un 45,3% hombres.

Mayoritariamente, se trata de alumnos que nacieron en España (autóctonos) y sólo el 10,2% son niños y niñas nacidos fuera del país.

Atendiendo a la condición de inmigrante de segunda generación, contamos con que el 10,2% lo son por parte de su madre y el 12,5% por la de su padre. Finalmente, en relación al número de años que llevan viviendo en España, el 8,5% de los alumnos indican que llevan aquí menos de 11 años y el 91,6% se sitúa por encima de esa franja o incluso siempre vivieron aquí. Por tanto, la consideración de este alumnado como inmigrante quizá debería ser replanteada: estamos hablando de niños y niñas que iniciaron su socialización en nuestro país, por lo que en muchos aspectos deberían ser encuadrados con las características propias del alumnado autóctono.

### *INSTRUMENTO*

Para este estudio se emplearon los datos recogidos a través del cuestionario para estudiantes que se aplicó a los alumnos participantes en el estudio PISA 2009. Se tuvieron en cuenta datos de identificación de los alumnos como el género, la localidad de procedencia, el origen (autóctonos vs. inmigrantes), inmigrantes de segunda generación y número de años que llevaban viviendo en España. Estos datos sirvieron para describir la muestra de participantes.

Por otro lado, se seleccionaron las variables relacionadas con la dimensión académica, concretamente:

- a) Rendimiento. Se tiene en cuenta la medida final de rendimiento en lectura, escritura y comprensión lectora obtenido por los alumnos en el Informe PISA.
- b) Gusto por las materias académicas. Se pregunta a los alumnos por el gusto en cada una de las materias: matemáticas, ciencias, humanidades, arte y música, lengua, lengua extranjera, materias optativas y educación física. Las respuestas se recogen en una escala tipo likert de cuatro puntos (0=no me gusta nada, 1=me gusta algo; 2=me gusta bastante; 3=me gusta mucho).
- c) Utilidad de las materias educativas. Se indaga por la utilidad que los alumnos perciben de cada materia: matemáticas, ciencias, humanidades, arte y música, lengua, lengua extranjera, materias optativas y educación física. Se utiliza una escala tipo likert de cuatro puntos (0=nada útil, 1=algo útil; 2=bastante útil; 3=muy útil).
- d) Tiempo empleado para hacer los deberes y para preparar los exámenes. Los participantes deben responder a través de una escala tipo likert de cuatro puntos (0= ningún tiempo; 1= un poco de tiempo; 2= bastante tiempo; 3= mucho tiempo). Se les pregunta por el tiempo no presencial que dedican a cada materia, tanto para hacer las tareas en la casa como para preparar los exámenes. Se trata de una medida del tiempo de trabajo autónomo que cada uno dedica a cada materia: matemáticas, ciencias, humanidades, arte y música, lengua, lengua extranjera, materias optativas y educación física.
- e) Percepción del profesor de Lengua. Las respuestas se recogen a través de una escala tipo likert de cuatro puntos (0=totamente en desacuerdo; 1= algo de acuerdo; 2= bastante de acuerdo;

3= totalmente de acuerdo) formada por 6 cuestiones relativas a la percepción del profesor: mi profesor es bueno; me llevo bien con mi profesor; mi profesor se esfuerza en hacer las clases interesantes; el profesor es útil para mí; me gusta el profesor; el profesor es estricto.

- f) Percepción de las clases de Lengua. El alumno debe responder una escala tipo likert de cuatro puntos (0=totalmente en desacuerdo; 1= algo de acuerdo; 2= bastante de acuerdo; 3= totalmente de acuerdo) conformada por 6 ítems que recogen su percepción respecto de las clases: son interesantes; son buenas; son agradables; son una pérdida de tiempo; son fáciles; son aburridas.

#### PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo este análisis comparativo, utilizamos los datos del estudio PISA 2009 disponibles en la página web de la OCDE (<http://pisa2009.acer.edu.au/>). En este punto debemos llamar la atención sobre la dificultad que conllevó la consecución de la base de datos que nos habría de permitir los análisis que siguen, ya que el Ministerio de Educación del Gobierno de España sólo tiene accesible el Informe resumen de PISA para nuestro país de 2009. Y por más que la OCDE haga gala de total transparencia cuando de los datos del Informe PISA se trata, lo cierto es que el acceso a los mismos por parte de los investigadores está lleno de obstáculos.

#### ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se empleó el paquete estadístico SPSS 19. A partir de las respuestas a los ítems del cuestionario se generaron descriptivos (frecuencias y porcentajes) y, para las variables dicotomizadas (comodidad en el hogar, dispositivos electrónicos) se hicieron tablas de contingencia, en función del origen de los alumnos (autóctonos vs. inmigrantes), aplicando Ji cuadrado. Para las variables continuas (o con categorías continuas) realizamos distintos análisis de comparación de medias tomando como factor el origen de los alumnos (autóctonos vs. inmigrantes).

#### RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados atendiendo a las dimensiones referidas anteriormente en la descripción del instrumento, considerando el origen del alumnado (Autóctonos vs. Inmigrantes).

Puntuación en PISA (comprensión, lectura, escritura). Ejecutado un ANOVA entre la puntuación final en PISA 2009 (comprensión, lectura, escritura) tomando como factor el origen de los alumnos (autóctonos vs. inmigrantes) los resultados no arrojan diferencias significativas, aunque las puntuaciones medias del rendimiento en el estudio PISA en comprensión, lectura y escritura de los alumnos autóctonos son más elevadas que las de alumnos inmigrantes (Tabla 1).

Variable	Mautóctonos	Mínmigrantes	MC	F	p
Comprensión	62,067	58,238	10220,566	,719	,396
Lectura	62,758	55,756	34177,095	2,450	,118
Escritura	62,499	59,905	4688,841	,327	,567

Nota: gl (1,7626)

**Tabla 1.** ANOVA entre puntuaciones finales en función del origen del alumnado

Gusto por las materias académicas. Observamos que, significativamente, muestran más gusto por las materias de Cultura, Arte y Música y las áreas vocacionales (optativas)

los alumnos autóctonos, manifestando lo propio por la materia de Lengua los alumnos de origen inmigrante (Tabla 2).

Materia	Mautóctono	Minmigrante	MC	F	p	gl
Matemáticas	1,515	1,503	,105	,111	,739	(1, 7595)
Ciencias	1,293	1,250	1,285	1,111	,292	(1, 7565)
Humanidades	1,589	1,606	,186	,199	,656	(1, 7547)
Cultura, Arte y Música	1,420	1,507	5,196	4,968	,026	(1, 7551)
Lengua	1,490	1,408	4,631	6,165	,013	(1, 7588)
Lengua Extranjera	1,317	1,344	,520	,456	,500	(1, 7534)
Optativas	1,473	1,603	11,588	10,781	,001	(1, 7506)
Educación Física	2,172	2,144	,542	,629	,428	(1, 7605)

**Tabla 2.** ANOVA entre gusto por las materias académicas en función del origen del alumnado

Utilidad de las materias educativas. En relación a la utilidad de las materias que aprecian los alumnos, los datos descriptivos se muestran en la Tabla 3. Parece que son las materias

de Matemáticas, Ciencias, Humanidades y Lengua, las que los alumnos consideran más importantes, independientemente de que se trate de autóctonos o de inmigrantes.



		Autóctono	Inmigrante	$\chi^2$	p	gl
Matemáticas	Nada útil	119 (1,7%)	14 (1,8%)	3,786	,286	(3,7604)
	Algo útil	613 (9%)	67 (8,7%)			
	Bastante útil	2763 (40,4%)	287 (37,1%)			
	Muy útil	3336 (48,8%)	405 (52,4%)			
Ciencias	Nada útil	379 (5,6%)	37 (4,8%)	5,879	,118	(3,7572)
	Algo útil	1686 (24,8%)	184 (24%)			
	Bastante útil	2841 (41,7%)	301 (39,2%)			
	Muy útil	1899 (27,9%)	245 (31,9%)			
Humanidades	Nada útil	401 (5,9%)	42 (5,4%)	2,175	,537	(3,7557)
	Algo útil	1870 (27,6%)	199 (25,8%)			
	Bastante útil	3082 (45,4%)	354 (45,9%)			
	Muy útil	1432 (21,1%)	177 (22,9%)			
Lengua Extranjera	Nada útil	1227 (18,1%)	110 (14,4%)	7,674	,053	(3,7561)
	Algo útil	2023 (29,8%)	252 (32,9%)			
	Bastante útil	1944 (28,6%)	224 (29,3%)			
	Muy útil	1602 (23,6%)	179 (23,4%)			
Cultura, Arte y Música	Nada útil	952 (14%)	91 (11,8%)	18,206	,000	(3,7573)
	Algo útil	2992 (44%)	298 (38,7%)			
	Bastante útil	2068 (30,4%)	262 (34%)			
	Muy útil	791 (11,6%)	119 (15,5%)			

Lengua	Nada útil	140 (2,1%)	14 (1,8%)	28,059	,000	(3,7562)
	Algo útil	638 (9,4%)	54 (7,1%)			
	Bastante útil	2226 (32,7%)	193 (25,3%)			
	Muy útil	3795 (55,8%)	502 (65,8%)			
Materias Optativas	Nada útil	367 (5,4%)	30 (3,9%)	18,107	,000	(3,7521)
	Algo útil	1591 (23,5%)	176 (23,1%)			
	Bastante útil	2989 (44,2%)	300 (39,4%)			
	Muy útil	1812 (26,8%)	256 (33,6%)			
Educación Física	Nada útil	904 (13,2%)	90 (11,7%)	12,581	,006	(3,7598)
	Algo útil	2707 (39,7%)	277 (35,9%)			
	Bastante útil	2156 (31,6%)	251 (32,5%)			
	Muy útil	1059 (15,5%)	154 (19,9%)			

**Tabla 3.** Utilidad de las materias educativas en función del origen del alumnado

Al realizar un ANOVA entre la utilidad percibida sobre las materias, encontramos que son los alumnos inmigrantes los que perciben mayor utilidad en todas las materias

y de manera significativa en Cultura, Arte y Música; Lengua, Optativas y Educación Física (Tabla 4).

Materia	Mautóctono	Minmigrante	MC	F	p	gl
Matemáticas	2,363	2,401	,964	1,867	,172	(1, 7602)
Ciencias	1,919	1,983	2,748	3,692	,055	(1, 7570)
Humanidades	1,817	1,862	1,432	2,077	,150	(1, 7575)
Cultura, Arte y Música	1,396	1,531	12,528	16,565	,000	(1, 7571)
Lengua	2,423	2,550	11,118	20,223	,000	(1, 7560)
Lengua Extranjera	1,577	1,617	1,102	1,032	,310	(1, 7559)
Optativas	1,924	2,026	7,145	9,979	,002	(1, 7519)
Educación Física	1,493	1,607	8,984	10,825	,001	(1, 7596)

**Tabla 4.** ANOVA entre utilidad de las materias académicas en función del origen del alumnado

Tiempo empleado para hacer los deberes y para preparar los exámenes. Los datos del ANOVA (Tabla 5) nos permite constatar que los alumnos autóctonos afirman dedicar más tiempo a hacer las tareas de Matemáticas,

Ciencias, Humanidades y Lengua, en tanto que los alumnos inmigrantes invierten más tiempo en los deberes de Cultura, Arte y Música, Materias Optativas y Educación Física.

Materia	Mautóctonos	Minmigrante	MC	F	p	gl
Matemáticas	1,619	1,457	18,265	32,510	,000	(1, 7592)
Ciencias	1,276	1,196	4,384	4,410	,036	(1, 7515)
Humanidades	1,695	1,606	5,392	8,016	,005	(1, 7552)
Cultura, Arte y Música	,900	,967	2,996	3,774	,052	(1, 7494)
Lengua	1,509	1,431	4,204	6,757	,009	(1, 7567)
Lengua Extranjera	,976	,931	1,359	1,542	,214	(1, 7501)
Optativas	,705	,882	21,068	28,109	,000	(1, 7454)
Educación Física	,976	1,081	7,654	7,641	,006	(1, 7586)

**Tabla 5.** ANOVA entre tiempo empleado para hacer los deberes de las materias académicas en función del origen del alumnado

Percepción del profesor de Lengua. Los alumnos inmigrantes son los que perciben de manera más positiva al profesor/a de Lengua,

indicando que les gusta, que se esfuerza por hacer las clases interesantes para ellos, que les es útil, y que es estricto (ver Tabla 6).

Variable	Mautóctonos	Minmigrantes	MC	F	p	gl
Mi profesor es bueno	2,318	2,382	2,822	3,363	,067	(1, 755)
Me llevo bien con mi profesor	2,350	2,422	3,555	4,409	,036	(1, 754)
Mi profesor se esfuerza en hacer las clases interesantes	2,149	2,278	11,416	11,402	,001	(1, 753)
Mi profesor me resulta útil	2,393	2,474	4,454	6,129	,013	(1, 754)
Me gusta mi profesor	2,235	2,358	10,334	10,720	,001	(1, 753)
Mi profesor es estricto	1,733	1,815	4,642	4,714	,030	(1, 753)

**Tabla 6.** ANOVA de la percepción del profesor de Lengua por parte de los alumnos en función del origen del alumnado

Percepción de las clases de Lengua. El ANOVA indica que los estudiantes de origen

inmigrante superan en valoración del interés de las clases a los alumnos autóctonos (Tabla 7).

Variable	Mautóctonos	Minmigrantes	MC	F	p	gl
Son interesantes	1,614	1,774	17,677	18,102	,000	(1, 753)
Son agradables	1,618	1,6697	1,776	1,726	,189	(1, 753)
Son buenas	1,985	1,9974	,098	,111	,740	(1, 750)
Son una pérdida de tiempo	2,302	2,3285	,457	,534	,465	(1, 750)
Son fáciles	1,616	1,578	,989	1,144	,285	(1, 750)
Son aburridas	1,647	1,741	6,091	5,380	,200	(1, 753)

**Tabla 7.** ANOVA de la percepción de las clases de Lengua por parte de los alumnos en función del origen del alumnado

En suma, lo que muestran los resultados de este estudio, en referencia al rendimiento académico (lectura), es que los alumnos autóctonos obtienen mejores calificaciones que los alumnos inmigrantes, a pesar de que las diferencias no sean estadísticamente significativas. Algo llamativo es que los chavales de origen inmigrante manifiesten preferencia, consideren más útiles o le dediquen más tiempo de trabajo autónomo a las materias “humanísticas” (como por ejemplo, cultura, Arte y Música; Materias Optativas y Educación Física). Por el contrario, los alumnos autóctonos dedican más tiempo a las tareas de materias “instrumentales” (tales como Matemáticas, Ciencias, Humanidades y Lengua).

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La OCDE es una organización internacional con inequívoca misión y proyección económica en sus postulados definitorios. No hemos de ser ilusos, por lo tanto, al examinar sus pretensiones, de índole comparativa, al comandar este tipo de Informes. Aún así, una de las virtualidades de PISA ha sido la de situar la educación en el centro del debate social,

favoreciendo no solo extraordinarios titulares en los medios de comunicación sino también una mayor toma de conciencia acerca de los determinantes o condiciones para el éxito en las políticas o toma de decisiones educativas. Desde luego, el manejo de este tipo de trabajos permite el establecimiento de clasificaciones categoriales que tanto agradan a la opinión pública, como si de una competición deportiva se tratara, para ver en qué posición se sitúa un país o una parte del mismo.

En tal sentido, lo que PISA dice es que nuestro país, junto con Finlandia, posee un buen nivel de equidad en educación: igualdad de oportunidades, igualdad en el acceso a la educación, igualdad durante la escolarización e igualdad en los procesos de acreditación y transición. Sin duda, este camino es correcto y se debe seguir en esa dirección.

Pero el tratamiento mediático de PISA no suele ser precisamente encomiable. Lo que observamos es como el rigor informativo acostumbra a fijarse en la cifra de rendimiento en cada uno de los aspectos medidos, atendiendo a la posición del país, o de la comunidad autónoma respectiva, como única

conclusión a resaltar. Las reacciones en España son de notoria crítica ante unos resultados que, en efecto, son poco brillantes pero no catastróficos. Lo malo es la abundancia de voces y plumas muy poco conocedoras del mundo educativo.

No nos debemos equivocar: el empleo de indicadores de resultados sobre rendimiento académico no mejoran un proceso de enseñanza-aprendizaje. Simplemente, puede situar a una comunidad, a un centro, o a un colectivo como es el del alumnado inmigrante en una posición determinada en la clasificación correspondiente y, en este caso, el mensaje que se envía a la sociedad civil es que la inclusión de los niños extranjeros en nuestras escuelas no es un factor positivo ni de avance, sino que más bien, se trata de un problema.

El empleo del término “inmigrante” en vez de “extranjero” para referirnos a nuestro colectivo protagonista a lo largo de este estudio no es una casualidad. Con la búsqueda de trabajos para esta contribución, nos percatamos de un indiscriminado uso de los términos “alumnado extranjero” y “alumnado inmigrante”. Así pues, en aras al rigor terminológico, decidimos delimitar su significado. Creemos que un inmigrante es, en términos generales, un extranjero que llega a un nuevo país con la idea de comenzar un proyecto de vida. ¿Acaso iniciar estudios en un nuevo país no es algo ligado a ese proyecto? Es por ello que abogamos por la eliminación del término “extranjero” al denominar a los alumnos inmigrantes.

Y ahondando un poco más en este punto, debemos retomar un aspecto por el que pasamos de puntillas en nuestro análisis comparativo, pero al que otorgamos gran importancia. Nos referimos al número de años que estos alumnos llevan viviendo en España. Recordemos que cuando en el cuestionario se pregunta por este dato, el 91,6% del alumnado afirma llevar en nuestro país once o más años, es decir, toda su etapa educativa. El 91,6% del alumnado inmigrante de nuestro país no

conoce otro sistema educativo que no sea el nuestro (el de ellos), atenuando así la distancia socializadora con los “alumnos autóctonos”.

En resumen, nuestra conclusión central es que las diferencias de rendimiento, visibles en el Informe PISA y objeto de escrutinio en buena parte de los estudios (Albert y Davia, 2006; Calero, 2010; Cebolla, 2009; Essomba, 2007; Santos Rego, 2010), tienen que ver más con variables familiares y personales o individuales que con variables escolares. Lo que más cuenta, por lo tanto, es la atención y el trabajo sistemático con las familias de estos alumnos, sin olvidar que no es infrecuente encontrar apreciables discrepancias entre lo que se les muestra en el ámbito escolar y lo que es primordial en su entorno doméstico.

Desde lo ya constatado (Santos Rego y Lorenzo 2009), lo que conviene es insistir en el diseño, aplicación y evaluación de programas capaces de identificar sobre el terreno los elementos que más se asocian al éxito escolar, disponiendo los medios básicos para estas familias.

## **REFERENCIAS**

- Albert, C. y Davia, M. (2006). Salud, salarios y educación. En D. Trillo (ED.) Reflexiones sobre el rendimiento educativo, 13-38. Madrid: Dykinson.
- Benhammou, F. (2011). Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. El papel esencial de la educación. Cuadernos de Pedagogía, 420, 47-50..
- Calero, J. (Dir.) (2010). El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006. Madrid: Ministerio de Educación
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA 2006, Información Comercial Española, 78, 281-310.

- Calero, J. y Escardibul, J. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA 2003. *Hacienda Pública Española*, 83 (4), 33-66.
- Cebolla, H. (2009). Inmigración y educación: del shock demográfico al debate sobre el rendimiento. En H. Cebolla e M. Larios (EDS.) *Inmigración y educación*, p. 9-55. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE.
- Cohen, G., Steele, C. y Ross, I. (1999). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1302-1318.
- Cordero, J., Crespo, E. y Pedraja, F. (en prensa). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, aceptado el 05-09-2011 para el número 362 (septiembre-diciembre de 2013).
- De la Cruz, M. y Recio, M. (2006). Análisis de algunos indicadores de rendimiento académico en España. En D. Trillo (Ed.) *Reflexiones sobre el rendimiento educativo*, 55-68. Madrid: Dykinson.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Escardibul, O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA-2006. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 153-162.
- Essomba, M. (2007). Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad. En M. A. Alegre e J. Subirats (EDS.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, 275-308. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- European Commission (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Bruselas: European Commission.
- Griffith, J. (2002). A multilevel analysis of the relation of school learning and social environments to minority achievement in public elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102, 349-266.
- Instituto de Evaluación (2010) *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2012/04/20120404-presupuestos.html> Consultada en Red el 9 de julio de 2012.
- OCDE (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OCDE Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pereda, C., Actis, W. y De Prada, M. (2004). *Inmigración y vivienda en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Santos Rego, M. y Lorenzo, M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Santos Rego, M. (DIR.) (2010). O rendemento escolar do alumnado procedente da



- inmigración en Galicia. Un programa de optimización para familias e centros de ensino. Informe de Investigación (inédito).
- Santos Rego, M., Crespo, J., Lorenzo, M. y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24, 193-205.
- Steele, C. (1992). Race and the schooling of black Americans. *Atlantic Monthly*, 68-78.
- Steele, C. (1997). A threat in the air: how stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and african americans. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Steele, C. y Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of african americans. *Journal of personality and social Psychology*, 69, 797-811.
- Suárez, C. y Suárez, M. (2008). Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Trillo, D., Pérez, M. y Marcos, J. (2007). Evaluación del rendimiento en los centros de enseñanza primaria de la Comunidad de Madrid. En D. Trillo (Ed.) *Reflexiones sobre el rendimiento educativo*, 125-159. Madrid: Dykinson.