

# EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ENSEÑANZA SECUNDARIA: ROL DE LA FAMILIA Y DEL PROFESORADO

---

*Miriam Zamora-Serrato, Universidad de Sevilla, España*  
*José González-Monteagudo, Universidad de Sevilla, España*

(VERSIÓN PREPRINT)

[PUBLICADO EN:

M. Zamora-Serrato, J. González-Monteagudo (2019). El rendimiento académico del alumnado inmigrante en enseñanza secundaria: rol de la familia y del profesorado, en E. Soriano-Ayala y V. Caballero-Cala (Coords.) (2019). *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería, 74-81. ISBN: 978-84-17261-60-3]

## INTRODUCCIÓN: LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS

El trabajo que se presenta se enmarca dentro de los estudios sobre el rendimiento académico del alumnado inmigrante durante la etapa de secundaria, basado en una revisión de la literatura de los últimos diez años. En primer lugar, se presenta un breve repaso sobre la aparición de la diversidad cultural en las aulas españolas tras la incorporación del alumnado inmigrante. Posteriormente, se pretende conocer cómo es el rendimiento del alumnado inmigrante en la educación secundaria y cuáles son los factores que influyen en el éxito o fracaso educativo.

Haciendo balance de los últimos años, España ha vivido un proceso de emigración, entre 1950 y 1975, y de inmigración, desde 1990 hasta el momento actual. En concreto, en 2009, hace pues aproximadamente una década, en España residían un total cinco millones y medio de personas extranjeras (Guichot-Muñoz y González-Monteagudo, 2016). A partir de 2012 se produce un descenso del 2,3% de la población extranjera en España (Busto-Rey, 2014). Tras este proceso migratorio, la sociedad ha experimentado bastantes cambios. Uno de los más significativos es la incorporación de un elevado número de alumnado de diferentes

nacionalidades en las aulas. En el curso 2016-2017 había un total de 721.028 alumnos/as de origen extranjero matriculados en centros educativos del estado español (MEC, 2017). No sólo la sociedad, las aulas también se han convertido en espacios multiculturales.

Con el aumento de la inmigración, a veces pueden aumentar los conflictos, sobre todo si la diversidad cultural se considera un problema. Para ello, desde los centros educativos se debe abordar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento que aporta beneficios para el alumnado autóctono e inmigrante, como el conocimiento y valoración de diferentes culturas, la empatía y el respeto a nuevos estilos de vida, valores e ideas (Gómez-Jarabo, 2015). Esta situación reclama un sistema educativo de calidad, para promover que todo el alumnado tenga las mismas posibilidades y conseguir la integración intercultural, sin etiquetar al alumnado de origen extranjero no como un “problema” (Angosto-Fontes, 2015; Lozano-Martínez, 2013). Por ello, se pretende saber cómo influye el trabajo y la percepción del profesorado en el alumnado inmigrante, y cómo las familias inmigrantes y autóctonas condicionan sobre el rendimiento académico de sus hijos ante la nueva situación.

## **EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN SECUNDARIA**

El rendimiento académico está asociado a condiciones familiares, en función del estatus socioeconómico, la vivienda y el apoyo en las tareas educativas, por lo cual resulta imprescindible la implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016). De acuerdo con los datos extraídos de PISA 2012, comprobamos que en todas las comunidades autónomas el alumnado autóctono tiene un rendimiento académico mayor que el alumnado de procedencia inmigrante (Goenechea, 2016). Según Rahona-López y Morales-Sequera (2013), existen grandes diferencias en la puntuación obtenida en PISA 2009 por alumnos de primera y de segunda generación de hijos inmigrantes. La causa puede ser la diferente escolarización entre los inmigrantes que nacieron fuera de España y los ya nacidos en nuestro país. Otra variable influyente es la edad de incorporación al sistema educativo español. Se considera un problema de adaptación leve antes de los 5 años y se va agravando a partir de los 12 años (Rahona-López y Morales-Sequera, 2013). La edad también resulta determinante para el aprendizaje y conocimiento del idioma. En efecto, se afirma que conocer el español afecta positivamente la integración del alumnado, y, como consecuencia, favorece el éxito educativo (Álvarez de Sotomayor, 2012).

En general, la transición del alumnado desde la etapa de primaria a secundaria es difícil, destacándose que incluso los mejores alumnos tienen problemas debido

al cambio de centro, al aumento del número de profesores y a una mayor exigencia académica (Alemany-Arrebola, 2013). Este cambio se intensifica en los estudiantes inmigrantes, que, junto a la transición entre etapas educativas, experimentan un proceso migratorio complejo y difícil (Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016). Por ello, resulta fácil comprender que la presencia de alumnado inmigrante vaya decreciendo a medida que se acerca a la ESO (MEC, 2017).

Desde la Administración se elaboran programas, planes y políticas educativas, trabajando por la integración y ofreciendo recursos para satisfacer las necesidades del alumnado inmigrante de secundaria. Pero, ¿es suficiente? En respuesta a la pregunta, se plantea la idea de cómo esas acciones se llevan a la práctica, destacando la importancia del papel del profesorado y de la familia como factores influyentes en la integración de los menores en el sistema educativo (De la Fuente-Martínez, 2015; López-Suárez, 2015).

## **METODOLOGÍA**

La metodología ha consistido en un análisis documental sobre el tema que se está tratando. Nos hemos basado en recientes estudios de la bibliografía científica y literatura gris en el contexto español, con el objetivo de conocer cómo las percepciones e implicación de la familia y del profesorado afectan al rendimiento académico del alumnado inmigrante en los tramos de edad de 12 a 18 años. Igualmente, se han analizado los recursos que se utilizan para atender a las necesidades e intereses del alumnado inmigrante, así como los factores que favorecen o dificultan la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

## **FACTORES INFLUYENTES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

El crecimiento del número de alumnado inmigrante en las aulas ha provocado que se escuchen afirmaciones como las siguientes: la diversidad cultural en las aulas es una fuente de conflictos, los profesores tienen que trabajar más, está disminuyendo el nivel educativo, y otras similares. Estas afirmaciones se basan en estereotipos y prejuicios racistas, considerando como problema la convivencia de alumnos/as que tienen importantes diferencias étnicas, sociales y culturales (Ortiz-Cobo, 2012). Estudios recientes nos ayudan a complejizar este panorama. Álvarez de Sotomayor (2012) expone que la concentración del alumnado inmigrante en las aulas no incide en el fracaso escolar. Por su parte, Gómez-Jarabo (2015) defiende que el profesorado, a menudo, considera la diversidad como un rasgo negativo y como una debilidad, debido a que no sabe cómo convertirla en una fortaleza.

Por lo general, los resultados académicos del alumnado extranjero son inferiores a los resultados de sus compañeros/as españoles. Sin embargo, teniendo en cuenta las trayectorias, los primeros presentan mejores logros (López-Suárez y García-Castaño, 2014). Se habla de la *“llamada paradoja del optimismo inmigrante: a igualdad de condiciones, los hijos de inmigrantes suelen ser más ambiciosos y esperan más del sistema educativo”* (Navarro-Barba, 2015:122).

Sin embargo, hay que mencionar que uno de los principales problemas del alumnado inmigrante de la etapa de la ESO es el abandono escolar (De la Fuente-Martínez, 2015). Entre las causas del abandono escolar podemos mencionar características individuales de cada alumno, como pueden ser dificultades de aprendizaje, baja autoestima, manejo deficiente de la lengua y absentismo. También es importante considerar aspectos relacionados con el centro educativo y con la gestión de sus recursos (Alemany-Arrebola, Rojas-Ruiz, Gallardo-Vigil y Sánchez-Fernández, 2013; Márquez-Vázquez y Gualda-Caballero, 2013).

### **Relación familia-escuela**

La actitud de la familia hacia la educación de los hijos puede beneficiar o perjudicar el rendimiento académico (Alemany-Arrebola, Rojas-Ruiz, Gallardo-Vigil y Sánchez-Fernández, 2013). Las familias inmigrantes consideran que la escuela es un puente hacia la integración de sus hijos/as (Leiva, 2011). Es por ello que *“el grado de «ambición escolar» de los padres es alto, ya que son conscientes de que la promoción social pasa, en buena medida, por realizar una importante inversión en educación”* (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2009:282). En tal dirección, Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón (2016) afirman que el alumnado inmigrante que desarrolla una trayectoria exitosa suele tener el apoyo de su familia y de la escuela, en la cual el alumno inmigrante suele encontrar los recursos y apoyos necesarios para atender a sus necesidades.

La participación de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, y de la comunidad, van a ser cada vez más influyentes en el clima de convivencia escolar (Leiva, 2011). Según De la Fuente-Martínez (2015), las familias inmigrantes se enfrentan a problemas que dificultan su participación en el centro, como es el desconocimiento de la lengua, la gestión burocrática y las dificultades para una aceptación en la sociedad de acogida. En cuanto al origen étnico-cultural, se afirma que las familias del Este de Europa participan y se implican más que las familias latinoamericanas, mientras que las familias que participan menos son las de origen magrebí (Lozano-Martínez, Alcaraz-García y Colás-Bravo, 2013).

Una de las acciones dirigida a la acogida e integración del alumnado inmigrante es la disposición de un servicio de traducción para facilitar la comunicación entre el

centro y la familia, especialmente para el inicio y seguimiento de la escolarización de los menores (Sánchez-Núñez, 2016). Las recientes investigaciones sobre la relación entre familia y centro educativo afirman los beneficios de la participación de la familia y de la comunidad en la escuela, lo cual produce una mejora del rendimiento académico y de la inclusión social (Lorenzo-Moledo, Santos-Rego y Godás-Otero, 2012; De la Fuente-Martínez, 2015). Estudios similares han concluido que un buen ambiente familiar y tener interés por la educación influyen muy positivamente en el rendimiento escolar de los hijos/as (Escarbajal-Frutos, Sánchez-Hernández, Guiro-Vives, 2015). A pesar de los beneficios, la participación de la familia sigue siendo baja en la toma de decisiones, tanto entre familias autóctonas como inmigrantes. La preocupación principal de las familias parece ser que sus hijos no tengan problemas en el centro (Lozano-Martínez, 2013). Aunque la educación es valorada positivamente por las familias inmigrantes, las circunstancias sociales y económicas pesan en la disyuntiva que se debe de tomar al final de la educación secundaria, entre acceder al mercado laboral o continuar la formación (Lorenzo-Moledo, Santos-Rego y Godás-Otero, 2012). Dependiendo de la procedencia, el alumnado sigue diferentes caminos. En general, el alumnado del norte de África quiere entrar en el mercado laboral, el alumnado de Latinoamérica prefiere continuar los estudios y el alumnado de Europa del Este aspira a trabajar, pero pasando previamente por los ciclos formativos, el bachillerato o la universidad (Santana-Vega, Feliciano-García, Jiménez-Llanos, 2016). Un estudio concluye que las familias inmigrantes prefieren relacionarse más con el profesorado y con el equipo directivo que con familias autóctonas, calificando esta última relación como poco satisfactoria. Por ese motivo, la comunidad inmigrante tampoco suele participar en las actividades organizadas por las AMPAS (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2009).

Por consiguiente, la escuela debe ser promotora de acciones para trabajar en colaboración con la familia, a través de campañas de sensibilización sobre la educación intercultural y sobre la importancia que tiene su implicación en la educación de sus hijos/as (Lorenzo-Moledo, Santos-Rego y Godás-Otero, 2012). Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes-Rico (2016) exponen una serie de indicadores de buenas prácticas para la inclusión, haciendo hincapié en la atención a las familias inmigrantes, a través de estrategias y programas destinados a vincular a las familias en la educación de sus hijos/as e iniciando la intervención con un plan de acogida. Además, la relación entre las familias inmigrantes y los centros educativos impulsa el camino hacia la educación intercultural, consiguiendo tres logros: *“la construcción de conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura de integración”* (Lozano-Martínez, Alcaraz-García y Colás-Bravo, 2013:209).

## El profesorado

El profesorado es el motor de un centro educativo y su actitud constituye un elemento clave en el progreso académico del alumnado (López-Suárez, 2015; García-Gómez y Arroyo-González, 2014). La cifra de alumnado extranjero comenzó a crecer desde finales de los noventa del siglo pasado, y continuó aumentando hasta el curso 2013-2014, alcanzando la cifra de 105.006 alumnos/as de diferentes procedencias (Goenechea e Iglesias-Alfárez, 2016). Esta situación ha convertido a la escuela en un espacio multicultural, formado por alumnado muy diverso. En contrasta con este contexto, el profesorado tiene escasa o nula formación en interculturalidad (Goenechea e Iglesias-Alfárez, 2017). Estas carencias se agravan en el profesorado de secundaria, que ha recibido formación exclusiva en contenidos disciplinares y no pedagógicos. Por ello, no es tarea sencilla trabajar la interculturalidad en el aula (Carrasco-Macías y Coronel-Llamas, 2017; Borrero-López 2015). Su implantación implica una transformación de la práctica educativa, pues no basta la organización de actividades lúdicas y festivas externas al currículum ordinario, que ofrecen una visión superficial y folclórica de las culturas, eludiendo el verdadero objetivo, que consiste en fomentar la convivencia intercultural (Borrero-López, 2015; Merino-Mata y Leiva, 2007). Se trata de desarrollar una apuesta más ambiciosa, que pretende “*valorar la diversidad y protege la identidad cultural de las minorías, situándolas en un plano de igualdad*” (Goenechea, 2014:1066). El problema es que a los cursos de formación suele acudir el profesorado que ya está sensibilizado con el tema, mientras que el resto tiene una actitud pasiva o negativa hacia la interculturalidad (García-Gómez y Arroyo-González, 2014).

Investigaciones recientes han resaltado que el abandono escolar temprano y la no continuación de estudios superiores son problemas centrales del sistema educativo español. El porcentaje de abandono en cuarto de la ESO es del 8,5% en el alumnado español, mientras que en el caso del alumnado extranjero la cifra llega al 17,2% (Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016). Es de resaltar que las ciudades de Ceuta y Melilla presentan un 50% de abandono escolar temprano (Alemany-Arrebola, 2013). Es en la etapa de Secundaria cuando más dificultades se encuentran los jóvenes inmigrantes para promocionar. El final de esta etapa incluye, como ya hemos indicado, un momento importante de decisión, entre continuar la formación o incorporarse al mercado laboral (Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016). Para evitar el fracaso escolar en Secundaria la prevención ha de venir desde las etapas de Educación Infantil y Primaria, potenciando la labor del departamento de orientación a lo largo de todo el itinerario educativo, y sobre todo durante la secundaria, con seguimiento al alumnado en atención a sus características específicas (Alemany-Arrebola, 2013).

Por otro lado, se quiere conocer cómo influyen las actitudes y las expectativas del profesorado hacia el alumnado inmigrante. A menudo, la tarea docente se ve influenciada por estereotipos y prejuicios, que condicionan el rendimiento académico del alumnado inmigrante (De la Fuente-Martínez, 2015). Resulta preocupante que profesorado tenga expectativas reducidas y poca confianza hacia los logros del alumnado inmigrante (Álvarez de Sotomayor, 2012). Además de la formación, son muy importantes las actitudes favorables y la buena predisposición por parte de los docentes (Leiva, 2012).

Cómo indica López-Suárez (2015), las pobres expectativas de los profesores pueden producir efectos negativos en el rendimiento del alumno. Las expectativas que tiene el profesorado sobre el alumnado van a marcar su trayectoria académica. Así, determinados docentes relacionan al alumnado inmigrante con el fracaso escolar, debido a factores como la situación familiar, la precariedad económica y la tardía incorporación al sistema educativo, condicionando de este modo el rendimiento escolar (Álvarez de Sotomayor, 2012). Este proceso se puede relacionar con el “efecto Pigmalión”, pues el profesor establece expectativas para cada estudiante a partir de las cuales empieza a tratar de forma distinta a sus alumnos. De esta forma, el comportamiento del alumno se va modificando, de acuerdo con las expectativas del profesorado, reflejándose este proceso en los resultados de los estudiantes (Álvarez de Sotomayor, 2015). Esto podría explicar que *“tales expectativas anticipadas constituirían un mecanismo explicativo de la desventaja académica de los hijos de inmigrantes”* (Álvarez de Sotomayor, 2015:393).

Por otro lado, determinados docentes confían en el esfuerzo y en la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado inmigrante como condicionantes favorables (López-Suárez, 2015). Ellos han venido aquí con un proyecto migratorio, que consiste en mejorar su futuro, y la escuela sería una vía privilegiada para conseguirlo (López-Suárez y García Castaño, 2014). Quieren “triunfar” y creen que para conseguirlo es necesario el éxito en la escuela (Álvarez de Sotomayor, 2012). Aunque el alumnado inmigrante suele estar más motivado y presentar una actitud más positiva y ambiciosa hacia la escuela que el alumnado autóctono, los segundos tienen mejor rendimiento escolar (López-Suárez y García Castaño, 2014).

## **REFLEXIONES FINALES**

Los datos recopilados en este trabajo muestran que las percepciones y expectativas del profesorado y de las familias, como adultos de referencia, son factores influyentes en el rendimiento académico del alumnado inmigrante. El apoyo y la confianza de los padres en sus hijos son definitorios en las expectativas y

motivación para su proceso de enseñanza-aprendizaje (Santana-Vega, Feliciano-García, Jiménez-Llanos, 2016). Durante el proceso de integración, los vínculos afectivos y de confianza tienen una gran importancia, por lo cual deben ser recíprocos entre profesorado y alumnado (Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016).

Leiva (2011:123) sostiene que *“la empatía y la confianza mutua son herramientas claves en la relación que se puede establecer entre el profesorado y las familias inmigrantes”*. Se destaca que debe existir comunicación, coordinación y trabajo colaborativo entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016).

Las familias inmigrantes suelen resistirse a participar en el centro educativo, aun cuando son evidentes sus beneficios. Las AMPAS tienen un papel muy activo, por lo que consideramos que podrían crear puentes entre las familias autóctonas y las familias inmigrantes, promoviendo actividades para mejorar las relaciones. En este sentido, se pueden llevar a cabo campañas de sensibilización, encuentros y charlas, presentando a las nuevas familias para integrarlas. Caminando en esta dirección, se consigue conocer culturas minoritarias y erradicar prejuicios y estereotipos, dejando atrás actitudes de rechazo y de discriminación. Es decisivo crear el ambiente y las condiciones óptimas para que la participación de las familias inmigrantes sea efectiva (Leiva, 2011).

Hay que resaltar la importancia de la formación del profesorado en educación intercultural. El profesorado realiza formación de manera muy puntual y aislada, por lo que no se puede conseguir el cambio que la educación intercultural implica. Una transformación caracterizada por adoptar una actitud crítica, abierta y comprometida, para trabajar con el alumnado diverso y atender a las demandas que se presenten en la nueva realidad del centro educativo (Tornel-Costa, 2015). Siguiendo esta línea, hay que destacar que la mayor parte del profesorado desconoce técnicas y estrategias para mejorar la implicación de la familia (Lozano-Martínez, Alcaraz-García y Colás-Bravo, 2013).

A pesar de los programas y de las políticas que se han puesto en marcha desde principios del siglo XXI, se resalta la falta de apoyo por parte de la administración (García-Gómez y Arroyo-González, 2014). Varios autores plantean la creación de redes de trabajo entre compañeros/as para compartir experiencias y favorecer la colaboración entre diferentes profesionales, así como abrir el centro educativo a asociaciones, instituciones públicas y actores sociales relevantes (De la Portilla y González-Monteagudo, 2013; García-Gómez y Arroyo-González, 2014; Borrero-López, 2015). *“La escuela puede convertirse en un espacio de aprendizaje para los docentes siendo capaces de compartir conocimientos, preocupaciones y*



*experiencias centrándose en la mejora elaborada mediante el análisis de la situación y la revisión conjunta del mismo espacio”* (Tornel-Costa, 2015:71). El trabajo en red con la comunidad y la colaboración con las familias son factores influyentes para avanzar hacia la educación intercultural y luchar contra las desigualdades, de cara a alcanzar una sociedad inclusiva y democrática (Soriano, 2012). *“Nos enfrentamos a un desafío, promover un papel mediador de la educación entre el origen y el destino social y constituir una herramienta para el reconocimiento que todos los individuos en condición de ciudadanos”* (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes-Rico, 2016:50).

## REFERENCIAS

- Alemany-Arrebola, I. (2013). El abandono escolar temprano en Melilla. Coord. Luis López. *Diversidad cultural y educación intercultural*. España, Melilla: GEEPP Ediciones.
- Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Gallardo-Vigil, M. A. y Sánchez-Fernández, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 191-203. Recuperado de: <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/download/75/75>
- Álvarez de Sotomayor, A. (2012). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/20187/1/20152784.pdf>
- Álvarez-Sotomayor, A. (2015). El papel del origen nacional y del tiempo de residencia en los etiquetados profesoriales de los hijos de inmigrantes en secundaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(3), 380-395.
- Angosto-Fontes, R. (2015). *Los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia ante la incorporación del alumnado extranjero: la valoración de las familias*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Borrero-López, R. (2015). *Estudio prospectivo para una formación intercultural del profesorado en la sociedad del siglo XXI*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Busto-Rey, C. (2014). *Integración de inmigrantes en el Sistema Educativo Español*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Recuperado de: [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27817/6/TFM\\_CasandraBustoRey.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27817/6/TFM_CasandraBustoRey.pdf)
- Cano-Hila, A. B., Sánchez-Martí, A. y Massot-Lafón, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), pp. 1371-1387.
- Carrasco Macías, M.J. y Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 20(1), 75-98.

- De la Fuente-Martínez, E. (2015). *La respuesta educativa al alumnado inmigrante de León en la E.S.O: Percepciones y Expectativas de sus familias*. Tesis doctoral, Universidad de León, León, España.
- De la Portilla, A., y González-Monteaquedo, J. (2013). Formación online y Aprendizaje intercultural en red. En *II Seminario científico internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0*, 66-78. Sevilla: AFOE y Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de:  
<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/70318/2013%20DelaPortilla%26GlezMdo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escarbajal-Frutos, A., Sánchez-Hernández, M. y Guiro-Vives, 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. Recuperado de:  
[file:///C:/Users/miria/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/3772-13863-1-PB.pdf](file:///C:/Users/miria/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/3772-13863-1-PB.pdf)
- García-Gómez, L. y Arroyo-González, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. (Teacher training within Intercultural Education: an overview of their initial and permanent training). *Revista nacional e internacional de educación*, 7(2), 127-142. Recuperado de:  
[file:///C:/Users/miria/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-LaFormacionDelProfesoradoEnEducacionIntercultural-4773187.pdf](file:///C:/Users/miria/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-LaFormacionDelProfesoradoEnEducacionIntercultural-4773187.pdf)
- Goenechea, C. (2014). Análisis de la presencia de la cultura de origen de los menores inmigrantes en el sistema educativo andaluz. En *Actos del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo*. 20-22 de noviembre de 2014, Huelva.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 111-119.
- Goenechea, C., e Iglesias-Alfárez, C. (2017). Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica - Revista Electrónica de Educación*, (48), 1-17. Recuperado de:  
[file:///C:/Users/miria/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/articuloSinectica.pdf](file:///C:/Users/miria/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/articuloSinectica.pdf)
- Gómez-Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/30737/1/T36152.pdf>
- Guichot-Muñoz, E. y González-Monteaquedo, J. (2016). La mediación intercultural inclusiva: Retos de un proyecto europeo colaborativo. *Actas el II Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela "La Educación Intercultural a debate"*, 75-85, 12 y 13 de noviembre de 2015 en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de:  
<https://sicoemalaga.files.wordpress.com/2016/09/actassicoe2015.pdf>
- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 1-14. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688133&orden=304172&info=link>
- Leiva, J.J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos*, 14, 119-133. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3763666.pdf>

- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, número monográfico, 172-192. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>
- López-Suárez, C. (2015). *Discursos de la comunidad educativa sobre el “éxito” y “fracaso” escolar. El caso de un centro educativo con presencia de población de nacionalidad extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, España.
- López-Suárez, C., y García-Castaño, F. J. (2014). Cuestionando categorías de investigación. Resultados académicos de escolares de nacionalidad extranjera y nacionales en un centro de Educación Secundaria. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(1), 001-040.
- Lorenzo-Moledo, M., Santos-Rego, M. A. y Godás-Otero, A. (2012). Inmigración y Educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Ediciones Universidad de Salamanca. Teoría de la educación*, 24(2), 129-148. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/10358/10797>
- Lozano-Martínez, J. (2013). La comunicación escuela familia ante la integración del alumnado extranjero. En Soriano, E. (Ed.), *Interculturalidad y neocomunicación* (pp. 211-247). Madrid, España: La Muralla. Recuperado de: [goo.gl/z3qnrn](http://goo.gl/z3qnrn)
- Lozano Martínez, J., Alcaraz-García, S., Colás-Bravo, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16(1), 207-231. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Recuperado de: [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24635/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24635/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Márquez-Vázquez, C. y Gualda-Caballero, E. (2013). Absentismo escolar en Secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *En-clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 55-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4704370&orden=1&info=link>
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C. y Céspedes-Rico, M. (2017). Lo que hacen mejores las escuelas integradoras de alumnado inmigrante. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54.
- Merino-Mata, D., y Leiva, J. J. (2007). El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, (15-16), 195-206. Recuperado de: [https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5733/1/0235347\\_00015\\_0014.pdf](https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5733/1/0235347_00015_0014.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2016-2017. Datos Avance*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion-no-universitaria/alumnado/matriculado/2016-2017-DA.html>
- Navarro-Mata, J. (2015). *Estudio de rendimiento escolar en el alumnado inmigrante y de origen extranjero en la Educación Secundaria de la región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Nieto-Merino, A. (2015). *El fenómeno migratorio en España en el siglo XXI. Trabajo Fin de Grado*. Universidad del País Vasco, País Vasco, España.
- Ortiz-Cobo, M. (2012). Efectos escolares de la inmigración: discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(59), 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4101Ortiz.pdf>
- Rahona-López, M. y Morales-Sequera, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 6(1), 72-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5144602.pdf>

- Sánchez-Nuñez, C. A. (2016). Valores para una educación intercultural. Diálogo y consenso entre familias de alumnado a través de grupos de discusión. *Revista Científica de Educación y Comunicación Hachetetepe, Monográfico* (12), 105-128.
- Santana-Vega, L. E., Feliciano-García, L. A. y Jiménez-Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de educación*, (372), 35-62. 372, 2016 35-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5399639&orden=1&info=link>
- Santos-Rego, M. A., y Lorenzo-Moledo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: un estudio centrado en la procedencia. *Revista de educación*, 350i, 277-300. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_12.pdf)
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 49-62. Recuperado de: <file:///C:/Users/miria/Downloads/Dialnet-PlanteamientoInterculturalDelCurriculumParaSuCalid-4132434.pdf>
- Tornel-Costa, N. (2015). *Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural. Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.