

# Análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos al inicio y al final de curso por el alumnado inmigrante en comparación con el alumnado autóctono

## *Análisis of knowledge's results at the beginning and at the end of the course for the immigrant students in comparison with the autochthonous students*

Mercedes Blanchard Giménez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

### Resumen

Este artículo presenta en su introducción la importancia de conocer el punto de partida del alumnado inmigrante y autóctono para ponerlo en relación con los resultados de final de curso y así poder valorar cuáles son los factores que están incidiendo en su rendimiento y ajustar, como consecuencia, el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Para ello, desarrollamos una investigación que permite comparar los procesos de aprendizaje del alumnado inmigrante y autóctono y constatar si las diferencias que aparecen entre ambas poblaciones son significativas.

Con una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, se llegó a identificar un perfil propio en cada una de las poblaciones.

Los resultados ofrecen datos sobre el distinto punto de partida de ambas poblaciones y de la evaluación final. No siempre son significativas las diferencias en todos los aspectos y nos conducen a conclusio-

nes de diversa índole: en relación con las áreas evaluadas, en relación con el proceso en su conjunto y con una serie de factores que influyen en el proceso educativo y en su inclusión escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación inicial, inmigrantes, autóctonos, currículo español, proceso educativo, rendimiento, calificaciones.

### Summary

*The present report shows the importance of knowing the level of knowledge at the beginning and at the end of course of the immigrants and autochthonous students to be able to value which factors are affecting in their academic performance and the way suitable.*

*We develop a research about the comparison of the learning processes of the immigrant and autochthonous students to observe if the differences that were appearing between both populations were significant.*

*It was used a methodology mixed, quantitative and qualitative. It was addressed to identify an own profile in each other populations and a series of factors that affect in the educational process of the immigrant student.*

**KEY WORDS:** *Initial evaluation, immigrant, autochthonous, Spanish curriculum, educational process, performance, qualifications.*

### 1. Planteamiento

Uno de los elementos que permiten realizar un proceso individualizado y personal en la construcción de aprendizajes significativos es la evaluación inicial o recogida inicial de experiencias vividas y de conocimientos adquiridos. Se trata de ayudar al alumnado a construir los futuros aprendizajes sobre lo ya conseguido, a fin de provocar cambios en su estructura mental. En el caso del alumnado de origen inmigrante<sup>1</sup> esta evaluación inicial se ha hecho hasta el momento, en su mayor parte, desde los criterios del currículo español y teniendo a éste como referencia única. Sin embargo, al interesarnos sólo por los aprendizajes del alumnado con relación a nuestro currículo, estamos ignorando otros que quizá podrían constituir experiencias y aprendizajes compartidos entre los estudiantes.

No es de extrañar que las investigaciones realizadas en España desde los años noventa señalen que un importante factor que marca el bajo rendimiento de muchos estudiantes de origen inmigrante sea la diferencia existente entre el currículo español, explicitado para cada nivel educativo, con los currículos de su país de procedencia.

En el tema de la inclusión del alumnado inmigrante hay una corta historia, a nivel Europeo y desde España, que merece ser conocida para entender mejor el momento actual.

Con el Tratado de Amsterdam de 1997, se abre camino la legislación educativa en materia de inmigración y se consolidan derechos en igualdad con el alumnado autóctono de los

distintos países. Anteriormente, las políticas migratorias europeas comienzan desde el amplio marco social, ante la llegada masiva de trabajadores de distintos países, por intereses nacidos del mercado laboral.

España mantiene una trayectoria de consolidación progresiva del derecho de todos a la educación, desde la Ley General de Educación (LGE) (1970) hasta la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990) y la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006). Las últimas leyes recogen avances en enfoques y planteamientos teóricos en el terreno educativo y comienza a apostarse por una escuela inclusiva.

En educación, se va haciendo un camino común en Europa y España, desde un enfoque que intercultural, (Consejo de Europa, 2004); (Aguado, 2006); Alcalá del Olmo (2004); (Soriano Ayala, E., 2005); (Essomba, 2006). Con todo, la respuesta de los distintos países (Eurydice, 2004) y de las Comunidades Autónomas en nuestro país (CIDE, 2005) se centran en su mayor parte en medidas compensatorias y, por tanto, en una visión aún etnocéntrica en planteamientos, visión del problema y decisión sobre medidas a adoptar. Sin embargo, podemos afirmar, con el planteamiento de la Comisión del Consejo de Europa, que la interculturalidad no concierne solamente a los inmigrantes, y la pedagogía intercultural no se refiere únicamente a los niños.

Resulta interesante comprobar que, desde la perspectiva teórica, se apunta un nuevo concepto que aparece como fruto de la reflexión progresiva sobre la realidad educativa: la escuela inclusiva es (Conferencia General de la UNESCO, noviembre de 2001) "reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo" y que, internacionalmente "se considera cada vez más ampliamente como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes", de acuerdo con la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural adoptada en la trigésima primera sesión de la Conferencia General de la UNESCO (París, 2 de noviembre de 2001).

La Escuela, con la propuesta de una educación inclusiva e intercultural, se decide por un tipo de sociedad, que se inscribe en la perspectiva de un mundo que, para sobrevivir, opta por la interdependencia en lugar de reglarse en una actitud defensiva.

El trabajo realizado en esta investigación se ha llevado a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, con el fin de determinar si los resultados de los aprendizajes de la población inmigrante son significativamente inferiores a los del alumnado autóctono, como parecía desprenderse de las calificaciones que éstos obtenían. Pretende también identificar algunos factores que inciden en el proceso educativo y en sus resultados.

Partimos de la definición del problema centrado en las dificultades del alumnado inmigrante en su incorporación al Sistema Educativo Español: ¿sabemos de qué manera intervenir, qué pasos dar, cómo realizar la acogida de este alumnado que viene de otro Sistema Educativo, de otra realidad cultural? ¿Qué cambios se debieran introducir en nuestros centros para incluir a este alumnado, que se presenta con unas necesidades a corto plazo, y con otras que necesitan tiempo y otro tipo de respuestas?

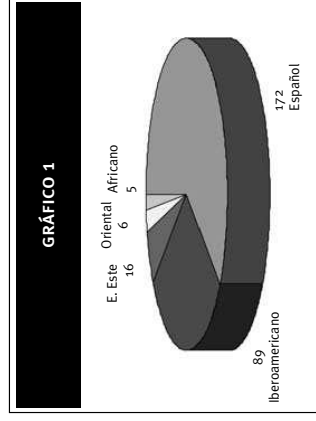
### 2. Metodología

Con la finalidad planteada nos propusimos desarrollar una evaluación al comienzo y final de curso para todo el alumnado de 1º a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria. Utilizamos pruebas estandarizadas que valoraban el nivel de competencia curricular en las Áreas Instrumentales de Lengua y Matemáticas. Incluimos en la investigación estas pruebas estandarizadas, con componente cultural, para observar las posibles diferencias entre los resultados de estas pruebas y las realizadas por el profesorado en la evaluación de estas mismas áreas. Así mismo se evalúan las capacidades a través del D-48, sin

componente cultural, y la autoestima. Se trató de:

- Poner en relación los resultados de las pruebas estandarizadas de los dos colectivos: el alumnado autóctono y el alumnado inmigrante y
- Comparar los resultados de dichas pruebas con los obtenidos en las evaluaciones académicas al inicio y final de curso.

La investigación se llevó a cabo con la totalidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, 288 alumnos/as, de los cuales 172 eran españoles y 116 extranjeros, distribuidos por procedencia como muestra el gráfico 1.



La investigación a la que nos referimos, se llevó a cabo dentro el propio Instituto, lo que ha aportado una propuesta de buenas prácticas que ha incidido en el proceso educativo del centro.

La metodología empleada en el análisis de los datos, para describir y comparar a los dos grupos autóctono e inmigrante, es cuantitativa y estadística.

El proceso se organiza en tres fases, siendo la última la del análisis de los datos y redacción del informe.

El análisis de los datos se realiza mediante metodología cualitativa y estadística, a través del Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para las pruebas estandarizadas y evaluaciones académicas, con un análisis descriptivo y otro inferencial me-

diente la prueba U de Mann-Whitney y con la prueba de Wilcoxon, así como con el procedimiento denominado Modelo Lineal General Univariante, que proporciona un análisis de regresión y un análisis de varianza para una variable dependiente (respuesta) con uno o más factores o covariables.

### 3. Resultados

Al analizar los datos totales de la evaluación realizada al inicio de curso, con las dos pobla-

ciones, mediante los estadísticos: prueba U de Mann-Whitney y "Z" de Wilcoxon, se constata, que existe una diferencia significativa entre españoles y extranjeros (tabla 1) a favor de los primeros, en las pruebas estandarizadas de lengua y matemáticas, en el D 48, en la evaluación de lengua y en el autoconcepto familiar<sup>2</sup>.

En la evaluación final, comparando los grupos (tabla 2), hay diferencia significativa en la evaluación de lengua y de matemáticas, en las pruebas estandarizadas de lengua y matemáticas, en el autoconcepto académico, fa-

TABLA 1. COMPARATIVA DE LOS RESULTADOS INICIALES ENTRE ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS. DATOS GLOBALES

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Significación
LINI	5697.000	10257.000	-3,731	0.000
LEV1	4229.500	8415.500	-5,591	0.000
MINI	6270.500	10735.500	-2,831	0.005
MEV1	6613.000	11078.000	-1,697	0.090
AACINI	6829.000	11389.000	-1,581	0.114
ASINI	7366.500	12022.500	-0,864	0,387
AEINI	7074.000	11730.000	-1,365	0,172
AFAMINI	5482.500	10138.500	-4,092	0.000
AFISINI	7385.000	12039.000	-0,836	0,403
D48INI	5262.500	10113.500	-4,795	0.000

TABLA 2. COMPARATIVA DE LOS RESULTADOS FINALES ENTRE ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS. DATOS GLOBALES

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Significación
LEV3	4027.500	8683.500	-6,586	0.000
MEV3	5447.500	10007.500	-3,946	0.000
LFIN	4523.000	7926.000	-3,331	0.001
MFIN	5101.500	8671.500	-2,342	0.019
AACFIN	4502.500	8157.500	-3,867	0.000
ASFIN	6032.500	17660.500	-0,845	0,398
AEFIN	6195.500	17581.500	-0,474	0,636
AFAMFIN	4678.000	8333.000	-3,455	0.001
AFISEFIN	6161.000	9816.000	-0,591	0,555
D48FIN	4555.000	8741.000	-4,700	0.000

TABLA 3. POBLACIÓN AUTÓCTONA

Estadísticos de contraste	Z	Significación
LFIN - LINI	-6.927(a)	0.000
MFIN - MINI	-4.881(a)	0.000
LEV3 - LEV1	-1.076(b)	0.282
MEV3 - MEV1	-2.791(b)	0.005
AACFIN - AACINI	-6.209(b)	0.000
ASFIN - ASINI	-6.500(b)	0.000
AEFIN - AEINI	-1.920(b)	0.055
AFAMFIN - AFAMINI	-0.014(a)	0.989
AFISEFIN - AFISINI	-1.371(b)	0.170
D48FIN - D48INI	-4.843(a)	0.000

miliar y en el D 48 a favor del alumnado autóctono. Han aumentado, por tanto, las diferencias en matemáticas y en el autoconcepto académico, a favor del alumnado autóctono.

Sin embargo, cuando se comparan las puntuaciones de los alumnos autóctonos e inmigrantes por separado se observa gran similitud en los resultados de las pruebas:

En ambos casos (tablas 3 y 4), tanto extranjeros como autóctonos, mejoran de forma significativa en las pruebas estandarizadas de lengua, matemáticas y capacidades.

Se observa, en cambio, un empeoramiento significativo en lo relativo al autoconcepto académico y social.

No hay diferencia significativa en la evaluación académica de lengua y de matemáticas, y en lo relativo al autoconcepto emocional, familiar y físico.

TABLA 4. POBLACIÓN EXTRANJERA

Estadísticos de contraste	Z	Significación
LFIN - LINI	-3.634(a)	0.000
MFIN - MINI	-3.084(a)	0.002
LEV3 - LEV1	-0.592(b)	0.554
MEV3 - MEV1	-2.069(b)	0.039
AACFIN - AACINI	-4.348(b)	0.000
ASFIN - ASINI	-3.860(b)	0.000
AEFIN - AEINI	-0.076(b)	0.939
AFAMFIN - AFAMINI	-0.957(b)	0.339
AFISEFIN - AFISINI	-1.124(b)	0.261
D48FIN - D48INI	-4.056(a)	0.000

Llama la atención, en las dos poblaciones, el porcentaje de alumnos que empeoran. También la de aquellos cuyas puntuaciones se mantienen, no se observan cambios. Estos que se mantienen sin variación, superan a los que experimentan mejoras (gráficos 2 y 3).

La autoestima del alumnado inmigrante es similar a la del autóctono. El porcentaje de alumnado que mejora o empeora en este aspecto en la evaluación final, con relación a la evaluación inicial, es semejante. Se constatan diferencias, en cambio, en el autoconcepto familiar y en el autoconcepto emocional, relacionados entre sí bidireccionalmente.

Con el análisis del Modelo Lineal General Univariante se recogen múltiples relaciones entre las variables estudiadas y que apuntan a una relación causal. Entre las relaciones destacamos<sup>3</sup>:

GRÁFICO 2. TOTAL. ALUMNOS ESPAÑOLES

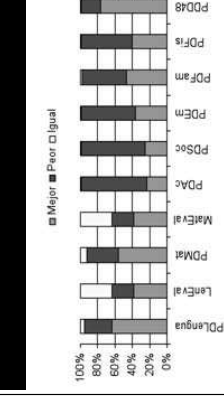
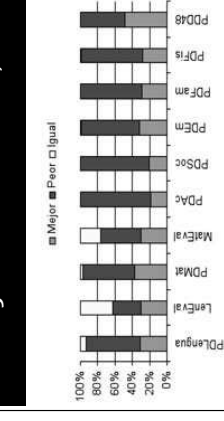


GRÁFICO 3. TOTAL. ALUMNOS EXTRANJEROS



**TABLA 5. CORRELACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: LEV1 (PRIMERA EVALUACIÓN DE LENGUA)**

Fuente	Suma de cuadrados tipo II	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	456,410(a)	16	28,526	15,195	,000
Intersección	7,105	1	7,105	3,785	,053
GEN	10,526	1	10,526	5,607	,019
CODGE	56,357	3	18,786	10,007	,000
CODCURSO	21,290	3	7,097	3,780	,011
AACINI	25,218	1	25,218	13,433	,000
AFISINI	22,639	1	22,639	12,060	,001
LINI	31,330	1	31,330	16,689	,000
MEV1	98,250	1	98,250	52,337	,000
Error	373,572	199	1,877		
Total	6250,000	216			
Total corregida	829,981	215			

**TABLA 6. CORRELACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: MEV1 (PRIMERA EVALUACIÓN DE MATEMÁTICAS)**

Fuente	Suma de cuadrados tipo II	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	475,509(a)	16	29,719	10,790	,000
Intersección	1,117	1	1,117	4,06	,525
CODGE	48,437	3	16,146	5,862	,001
CODCURSO	31,647	3	10,549	3,830	,011
D48INI	16,563	1	16,563	6,013	,015
LEV1	144,155	1	144,155	52,337	,000
Error	548,116	199	2,754		
Total	6157,000	216			
Total corregida	1023,625	215			

• La 1ª evaluación académica de lengua castellana correlaciona positivamente con el autoconcepto académico inicial, con la primera evaluación de matemáticas, con la prueba estandarizada de lengua y con variables dicotómicas y discretas como la variable género: con las chicas más que con los chicos y con el grupo étnico, en este orden (tabla nº 5).

• La primera evaluación académica de matemáticas correlaciona positivamente con la prueba de capacidades, con la primera evaluación de lengua y con variables dicotómicas y discretas, como el grupo étnico y el curso (tabla nº 7).

• La 3ª evaluación académica (final) de matemáticas correlaciona con la 1ª evaluación

evaluación de lengua y con variables dicotómicas y discretas, como el grupo étnico y el curso (tabla nº 6).

• La prueba de autoconcepto académico, en la evaluación inicial, correlaciona positivamente con el autoconcepto social inicial, con el autoconcepto físico inicial, con la primera evaluación de Lengua, con la edad, con el grupo y con el curso (tabla nº 7).

• La 3ª evaluación académica (final) de matemáticas correlaciona con la 1ª evaluación

**TABLA 7. CORRELACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE AACINI (PRUEBA ESTANDARIZADA DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO)**

Fuente	Suma de cuadrados tipo II	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2389,875(a)	17	140,581	54,941	,000
Intersección	19,158	1	19,158	7,487	,007
EDAD	39,825	1	39,825	15,564	,000
CODGE	21,151	3	7,050	2,755	,044
CODCURSO	60,784	3	20,261	7,918	,000
ASINI	25,860	1	25,860	10,106	,002
AFISINI	111,815	1	111,815	43,699	,000
LEV1	29,793	1	29,793	11,643	,001
Error	498,959	195	2,559		
Total	17150,665	213			
Total corregida	2888,834	212			

**TABLA 8. CORRELACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE MEV3 (TERCERA EVALUACIÓN ACADÉMICA DE MATEMÁTICAS)**

Fuente	Suma de cuadrados tipo II	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	639,401(a)	31	20,626	20,095	,000
Intersección	1,416	1	1,416	1,380	,242
MEV1	83,269	1	83,269	81,127	,000
AACINI	4,341	1	4,341	4,229	,042
ASINI	4,021	1	4,021	3,917	,050
GEN	8,558	1	8,558	8,338	,005
CODGE	8,269	3	2,756	2,686	,049
LINI	4,858	1	4,858	4,733	,031
LEV3	29,264	1	29,264	28,511	,000
Error	137,539	134	1,026		
Total	5442,000	166			
Total corregida	776,940	165			

académica de matemáticas, con el autoconcepto académico inicial y con la lengua de la 3ª evaluación; y se correlaciona con las variables discretas y dicotómicas de género: más con los chicos que con las chicas y con el grupo étnico de 4º, 1º, 2º y 3º (tabla nº 8).

• La 3ª evaluación académica de lengua castellana correlaciona con la prueba estandarizada final de lengua, con la prueba

de autoconcepto académico y con la 3ª evaluación académica de matemáticas; y con variables dicotómicas como el género, más con las chicas que con los chicos, con el grupo étnico y con el autoconcepto físico inicial (tabla nº 9).

En el cuadro tabla nº 10 se muestra la totalidad de las correlaciones positivas y correlaciones negativas entre las áreas evaluadas,

**TABLA 9. CORRELACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE LEV3 (TERCERA EVALUACIÓN ACADÉMICA DE LENGUA)**

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	525.230(a)	31	16.943	14.885	.000
Intersección	.197	1	.197	.173	.678
AFISINI	10.476	1	10.476	9.203	.003
GEN	11.651	1	11.651	10.236	.002
CODEG	33.284	3	11.095	9.747	.000
LFIN	6.349	1	6.349	5.578	.020
AACFIN	13.436	1	13.436	11.804	.001
MEV3	32.454	1	32.454	28.511	.000
Error	152.529	134	1.138		
Total	5514.000	166			
Total corregida	677.759	165			

así como correlaciones con variables discretas y dicotómicas.

En definitiva, en cuanto a las áreas evaluadas, se comprueba que hay una complementariedad entre los aprendizajes de unos y de otros alumnos en lengua y matemáticas.

El análisis de los datos ha intentado dar respuesta a las preguntas iniciales y a la finalidad de la investigación. Estos resultados nos permiten también ofrecer propuestas educativas, así como el diseño de buenas prácticas en orden a fomentar el éxito académico, tanto en los alumnos autóctonos como en los inmigrantes.

### 3. Conclusiones

Con el fin de facilitar la lectura de las mismas se han estructurado las conclusiones teniendo en cuenta:

- Conclusiones relativas a las áreas evaluadas.
- Conclusiones más generales deducidas del conjunto de datos analizados.

Esta investigación nos permite afirmar que:

- El alumnado extranjero no tiene una autoestima menor que el alumnado autóctono.

- Según la prueba aplicada, los datos muestran que la población inmigrante tiene menos desarrolladas sus capacidades que la población autóctona. A partir de estos resultados se ve la necesidad de realizar otra prueba, sin componentes culturales, como la aplicada (D48)<sup>4</sup> para verificar si esos resultados persisten y, para un posterior tratamiento.

- Sería necesario reforzar la mediación y el trabajo sobre las capacidades, a través de algún programa de enseñar a pensar o bien trabajando las funciones cognitivas directamente desde las áreas, ya que estas funciones van a disponer al alumno/a para afrontar los retos que se encuentren tanto en la vida escolar como en el desarrollo de la ciudadanía.

Nos apoyamos para realizar esta afirmación, en la teoría de la mediación de Ruven Feuerstein que, partiendo del principio de movilidad cognitiva, plantea la necesidad de que se estimulen intencionalmente las funciones cognitivas con el fin de desarrollarlas de manera singular en el alumnado que proviene de otras culturas.

Entre las conclusiones de carácter más general que se extraen de la investigación se pueden mencionar las siguientes:

- Ambas poblaciones tienen un perfil singular y cada uno presenta un nivel de partida diferente. Por lo que los resultados finales varían según la población de la que se trate. Por ello, cada población es sólo comparable consigo misma.

- El bajo rendimiento de la población inmigrante está relacionado con el proceso de comparación con la población autóctona, olvidando que ambos tienen un punto de partida diverso. Esta comparación supone tener una mirada etnocéntrica que deberá ser superada. Es necesario contemplar esta realidad cultural en el planteamiento de la atención a la diversidad del centro.

- Conviene tener presente que tanto inmigrantes como autóctonos, chicos y chicas, son complementarios, y tienen capacidades diversas que, cuando se ponen en común enriquecen al conjunto. Esto apunta a la necesidad de trabajar de forma cooperativa. Si una escuela quiere ser eficaz necesita realizar planteamientos de éxito para todos.

- Es importante la tarea de equipo del profesorado y el planteamiento de metodologías cada vez más inclusivas e interculturales.

- Los procesos educativos que se ponen en marcha después de la evaluación inicial precisan tener en cuenta los resultados de dichas evaluaciones iniciales y realizar procesos de enseñanza que se sitúen en la zona de desarrollo próximo del alumnado, es decir en los aprendizajes en proceso, para provocar nuevos aprendizajes significativos. Sólo ofreciendo procesos educativos que ayuden a mejorar a cada persona y a cada grupo, podemos hablar de mejora y de éxito de la escuela.

- Si una institución educativa quiere ser eficaz debe procurar el desarrollo y progreso de todos sus estudiantes, logrando que cada alumno consiga el éxito.

Estas conclusiones permiten aportar datos para que el profesorado tome conciencia de que no se puede tener en cuenta sólo el rendimiento académico para valorar a los alumnos, dado que existen otras capacidades que, debidamente estimuladas, pueden contribuir al éxito (Zalaquett, 1997).

Las conclusiones de esta investigación abren posibilidades para futuros trabajos en torno a la evaluación inicial del alumnado inmigrante y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que a continuación se desarrollan. En cuanto al planteamiento de la evaluación inicial apuntamos que se deberá tener en cuenta que:

TABLA 10. SÍNTESIS

VARIABLE DEPENDIENTE	CORRELACIONES POSITIVAS	CORRELACIONES NEGATIVAS	CORRELACIÓN CON VARIABLES DICOTÓMICAS Y DISCRETAS
LEV1 (1ª Evaluación de lengua castellana)	* Autoconcepto académico inicial. * 1ª evaluación académica de matemáticas. * Prueba estandarizada de lengua.	Autoconcepto físico inicial.	* Género: con las chicas más que con los chicos. * Grupo étnico: 1º, 2º, 3º y 4º. * Curso: 2º, 3º, 4º y 1º
MEV1 (4ª evaluación de matemáticas)	* Con la prueba de capacidades D48 inicial. * Con la 1ª evaluación de lengua		* Grupo étnico: 4º, 3º, 2º, 1º. * Curso: 1º, 2º, 4º, 3º
LINI (Prueba estandarizada de lengua castellana inicial)	* Con la primera evaluación de lengua. * Con la prueba estandarizada inicial de matemáticas		
MINI (Prueba estandarizada de matemáticas inicial)	* Con la prueba del D48 inicial. * Con la evaluación 1ª de matemáticas. * Con la prueba estandarizada inicial de lengua.		* Curso: 1º, 3º, 2º y 4º
AACINI (Prueba de autoconcepto académico inicial)	* Con el autoconcepto social inicial. * Con el autoconcepto físico inicial. * Con la primera evaluación académica de lengua.		* Edad: cuanto menos edad mejor autoconcepto académico. * Grupo étnico: 4º (orientales), 3º (Europa del Este), 2º (iberoamericanos) y 1º (españoles). * Curso: 1º, 4º, 2º, 3º.
ASINI (Prueba de autoconcepto social inicial)	* Con el autoconcepto emocional inicial. * Con el autoconcepto familiar inicial. * Con el autoconcepto académico inicial.		* Curso: 1º, 3º, 4º, 2º.
AEINI (Autoconcepto emocional inicial)	* Con el autoconcepto social inicial. * Con el autoconcepto familiar inicial.		* Género: mejor los chicos que las chicas. * Curso: 3º, 2º, 1º y 4º.
AFAMINI (Autoconcepto familiar inicial)	* Con el autoconcepto social inicial. * Con el autoconcepto emocional inicial.		* Curso: 4º, 3º, 2º, 1º
D48INI (Prueba D48 inicial)	* Con el autoconcepto físico inicial. * Con la prueba estandarizada de matemáticas inicial.		* Grupo étnico: 1º (españoles), 4º (orientales), 2º (iberoamericanos) y 3º (Europa del Este) * Curso: 4º, 3º, 2º y 1º.
LEV3º (3ª evaluación de lengua castellana)	* Con la prueba estandarizada final de lengua. * Con la prueba final del autoconcepto académico. * Con la 3ª evaluación académica de matemáticas.	* Con el autoconcepto físico inicial.	* Género: más con las chicas que con los chicos. * Curso: 3º, 4º, 2º, 1º

SÍNTESIS (continuación)

VARIABLE DEPENDIENTE	CORRELACIONES POSITIVAS	CORRELACIONES NEGATIVAS	CORRELACIÓN CON VARIABLES DICOTÓMICAS Y DISCRETAS
MEV3 (3ª evaluación de matemáticas)	* Con la 1ª evaluación de matemáticas. * Con el autoconcepto académico inicial. * Con la lengua de la 3ª evaluación.	* Con el autoconcepto social inicial. * Con la prueba estandarizada de lengua inicial.	* Género: más con los chicos que con las chicas. * Grupo étnico: 4º, 1º, 2º, 3º.
LFIN (Prueba estandarizada de lengua final)	* Con la prueba inicial de autoconcepto físico. * Con la prueba final de autoconcepto académico. * Con la prueba D48 final. * Con la 3ª evaluación de lengua.	* Con la prueba de autoconcepto académico inicial.	
MFIN (Prueba estandarizada de matemáticas final)	* Con el autoconcepto académico inicial. * Con la puntuación de la prueba final del D48. * Con la prueba estandarizada inicial de matemáticas.		* Curso: 1º, 4º, 2º, 3º
AACFIN (Autoconcepto académico final)	* Con la prueba de autoconcepto físico inicial. * Con el autoconcepto familiar final. * Con el autoconcepto físico final. * Con la 3ª evaluación de lengua. * Con la prueba estandarizada de lengua final.		* Curso: 4º, 2º, 3º y 1º.
ASFIN (Autoconcepto social final)	* Con la prueba de autoconcepto familiar inicial. * Con el autoconcepto físico final. * Con la prueba de autoconcepto emocional final.		* Con el género: más con las chicas que con los chicos.
AEFIN (Autoconcepto emocional final)	* Con la prueba estandarizada de autoconcepto social final.		
AFAMFIN (Autoconcepto familiar final)	* Con la prueba estandarizada de autoconcepto emocional final.		
AFISFIN (Autoconcepto físico final)	* Con el autoconcepto social final. * Con el autoconcepto académico final		* Con el género: más en los chicos que en las chicas
D48FIN (Prueba D48 final)	* Con la prueba estandarizada de lengua inicial. * Con la prueba estandarizada de matemáticas final. * Con el autoconcepto físico inicial.	* Con la 3ª evaluación de Lengua.	* Curso: 4º, 3º, 2º y 1º

### Códigos utilizados

LINI = Puntuación directa en lengua inicial
MINI = Puntuación directa en matemáticas inicial
LEV1 = Puntuación de lengua en primera evaluación
MEV1 = Puntuación de matemáticas en primera evaluación
AACINI = Puntuación directa en Autoconcepto Académico Inicial
ASINI = Puntuación directa en Autoconcepto Social Inicial
AEINI = Puntuación directa en Autoconcepto Emocional inicial
AFAMINI = Puntuación directa en Autoconcepto Familiar inicial
AFISINI = Puntuación directa en Autoconcepto Físico inicial
D48INI = Puntuación directa en D48 Inicial
LEIN = Puntuación directa en lengua final
MFIN = Puntuación directa en matemáticas final
LEV3 = Puntuación de lengua en tercera evaluación
MEV3 = Puntuación de matemáticas en tercera evaluación
AACFIN = Puntuación directa en Autoconcepto Académico Final
ASFIN = Puntuación directa en Autoconcepto Social Final
AEFIN = Puntuación directa en Autoconcepto Emocional Final
AFAMFIN = Puntuación directa en Autoconcepto Familiar Final
AFISFIN = Puntuación directa en Autoconcepto Físico Final
D48FIN = Puntuación directa en D48 Final
GEN = género; CODCURSO = Curso; CODGE = Grupo étnico; EDAD.
Grupos étnicos: (1) Españoles; (2) Iberoamericanos, (3) Europeos del Este, (4) Orientales.

- Los aprendizajes ya adquiridos y los aprendizajes en desarrollo en áreas como lengua y matemáticas son instrumentos básicos necesarios para trabajar desde el nuevo currículo
- También es necesario contemplar los aprendizajes adquiridos en otras áreas y/o

desde otros currículos y que constituyen una gran riqueza para ser compartida.

- Es importante que la evaluación inicial sea elaborada con relación al currículo del país de procedencia del alumnado teniendo en cuenta expresiones y referencias culturales.
- Por otro lado, la investigación aporta datos sobre los factores que propician la inclusión de este alumnado en el sistema educativo. Podemos mencionar: el paradigma desde donde se plantean las acciones, el enfoque de actuación en el centro educativo, la acogida, el tipo de evaluación y seguimiento, el tipo de medidas organizativas y metodológicas, la importancia del aprendizaje de la lengua y cultura propia, la mediación familiar, el autoconcepto familiar y emocional, la situación familiar y su búsqueda de una vida mejor, las relaciones que se establece con los iguales....
- Todo lo señalado hasta ahora sobre el rendimiento no es exclusivo del alumnado inmigrante, sino que los resultados se dan de igual manera en el interior de cada una de las poblaciones, por lo que se puede concluir que el centro escolar deberá apoyar los planteamientos inclusivos e interculturales, desde un enfoque socioeducativo, a fin de propiciar la inclusión social de todo el alumnado.

### 4. Bibliografía

- Aguado, M<sup>o</sup> T. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación de profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- Alcalá del Olmo, M.J. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Anstey, E.(2005). D-48. *Tests de Dominos*. Madrid: TEA.
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2005). *Estrategias metodológicas para profesores reflexivos. Como trabajar con la diversidad en el aula*. Narcea, Madrid.
- Centro de Investigaciones y Documentación Educativa (2005). *La atención al alumnado inmigrante*

en el Sistema Educativo en España. N<sup>o</sup> 168, Madrid: Autor.

Consejo de Europa (2004). *Facets of interculturality in education*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. (6<sup>a</sup> ed.), Barcelona: Graó.

Eurydice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: CIDDE.

Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv y Londres: Freund.

Flecha, R.; Puigvert, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. REXE – Revista de Estudios y Experiencias Educativas, núm. 1.

García, F. & Musitu, G. (2001). *Test de Autoconcepto*. AF5. Forma 5. Madrid: TEA ediciones.

López, C. (2004): *La formación intercultural del profesorado en la construcción de comunidades educativas sensibles a diversidad cultural*. Cuarto Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. ICE Universidad de Deusto. Bilbao.

Naia, L.M. y Dávila, P. coord. (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Universidad del País Vasco, San Sebastián.

Pérez Avellaneda, M., Gómez Muñoz, E., Marín Fernández, R.R., Parra Benito, M.J. & Venero Aja, F.J. (2002). BACES. *Bateria de contenidos Escolares de Secundaria, Manual técnico*. Madrid: CEPE.

Pérez Avellaneda, M., Gómez Muñoz, E., Parra Benito, M.J. & Venero Aja, F.J. (2005). *BACEP. Bateria de Contenidos escolares de Primaria*. Madrid: CEPE.

Soriano Ayala, E. (coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: Muralla.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*. Trigesima primera sesión de la Conferencia General. París: UNESCO.

Valenciaga Zugasti, A. (2004). *De la escuela que enseña a la organización que aprende*. Cuarto Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. ICE Universidad de Deusto. Bilbao.

Zalaquett, C. (1997). *Succeeding in the 21st Century: A qualitative analysis*. TCA Journal 25 (1). pp. 331-340.

### Notas

1 Consideramos alumno inmigrante para nuestro estudio aquel nacido en su país de origen y que viene a España y se incorpora al sistema educativo al final de la enseñanza primaria o a lo largo de la educación secundaria obligatoria.

2 En este caso se ha comparado si había diferencias significativas en la puntuación del examen inicial entre españoles y no españoles.

3 Para la interpretación, tendremos que cuenta que siempre que la significación asintótica lateral sea menor que 0.05 las diferencias entre los grupos comparados son significativas. Si es mayor, no son estadísticamente significativas. Las relaciones significativas se resaltan en color en las tablas.

4 El test de dominós de Anstey es una prueba colectiva que ayuda "a valorar la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas y apreciar las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones" (Anstey, 2005).

DIRECCIÓN DE LA AUTORA: Mercedes Blanchard Jiménez. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Módulo III. Despacho 304. Campus de Cantoblanco. c/ Fco. Tomás y Valiente 3-28049 Madrid.

Correo electrónico: mercheblanchard@hotmail.com

Fecha de recepción del artículo: 08.VI.2009

Fecha de revisión del artículo: 08.VI.2009

Fecha de aceptación definitiva: 30.IX.2009

COMO CITAR ESTE ARTICULO:

Blanchard Jiménez, M. "Análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos al inicio y al final de curso por el alumnado inmigrante en comparación con el alumnado autóctono" *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 18, pp. 73-85