

# Rendimiento Académico y Diversidad Cultural: el Eje Lingüístico

por Miguel A. SANTOS REGO, Agustín GODÁS OTERO y Mar LORENZO MOLEDO

*Universidad de Santiago de Compostela*

## 1. Introducción

Genéricamente, entre las cuestiones radicalmente vinculadas al logro académico se encuentra la cuestión lingüística, esto es, la medida en que el aprendizaje y, en su caso, el dominio de la lengua o lenguas vehiculares del sistema educativo determinan el desarrollo personal y social de los alumnos, ya sean autóctonos o procedentes de familias inmigrantes.

En este sentido, el desconocimiento de la lengua en la que se realizan los aprendizajes es uno de los argumentos defendidos con más fuerza, tanto en los estudios realizados en nuestro país como en los que se llevaron a cabo a escala internacional (García, Rubio y Bouachra, 2008; Genesee et al., 2006). Lo que está claro es que, en pos de la efectividad de la integración y del logro educativo es preciso atender con gran pragmatismo al desarrollo lingüístico de la infancia con insuficiente dominio del español y/o de la correspondiente lengua de uso co-oficial en las diferentes Comunidades Autónomas. Sea como fuese, las lenguas de origen y las incorporadas en su

proyecto migratorio son siempre marcadores sociales de pertenencia y diferencia en el más amplio sentido de posibilidad. El aprendizaje y la competencia lingüística dilatan, no disminuyen, las oportunidades en los contextos de la vida social.

El propósito fundamental de este estudio [1] no es otro que el de determinar que variables individuales, asociadas teóricamente al logro académico, pueden llegar a discriminar entre aquellos estudiantes matriculados en enseñanzas obligatorias, ya sean autóctonos o de origen inmigrante, que aprueban o suspenden las asignaturas del currículo que llevan por título 'Lengua Castellana y Literatura' y 'Lengua Gallega y Literatura'.

## 2. Aprendizaje de la L2 en contextos de inmigración

La numerosa literatura publicada en nuestro país en los últimos años y, como acabamos de decir, sobre todo en las Comunidades Autónomas con dos lenguas co-oficiales son clara muestra de la preocupación que tiene suscitado el aprendizaje

de una lengua que no es la propia (Navarro y Huguet, 2003, 2006, 2010; Santos Rego, Lorenzo Moledo y Samartino López, 2010).

Lo que parece estar fuera de toda duda es que nunca como ahora nos hemos encontrado una diversidad lingüística tan acentuada en las aulas, al confluir en un mismo contexto social lenguas autóctonas, lenguas de origen de las personas inmigrantes y lenguas extranjeras de oferta, obligatoria u optativa, en el currículo escolar.

Uno de los asuntos que más preocupación ha suscitado entre los expertos es la formación de los docentes para afrontar con ciertas garantías de éxito el proceso de integración del alumnado de procedencia inmigrante. Esta preocupación es compartida por los propios profesores en servicio. En una investigación dirigida por Santos Rego (2010) al objeto de analizar las variables que influyen en el rendimiento del alumnado inmigrante en Galicia se constata que para el 83,3% del profesorado, el dominio de la lengua vehicular de enseñanza es un factor de gran importancia en el éxito escolar de estos alumnos. En idéntica línea se sitúan Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2008) cuando hacen referencia a la relación entre competencia de uso de la lengua inglesa y las trayectorias de rendimiento escolar en jóvenes de origen inmigrante en los Estados Unidos.

Siendo, desde luego, clara la relevancia que los profesores otorgan al aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela en el proceso de integración, y en el rendimiento académico del alumnado procedente de la

inmigración, estudios de los últimos años ponen de manifiesto que estamos ante una cuestión compleja, que requiere la consideración de otras variables, caso del nivel de competencia lingüística en la lengua propia o incluso las actitudes hacia la L2.

Debemos, por lo tanto, cuestionar bastantes afirmaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua (L2) en contextos de inmigración. Pensemos en las tesis que sostienen que los alumnos que entran en contacto a edades tempranas con una lengua que no es la propia adquieren rápidamente un nivel de competencia lingüística suficiente para seguir sin dificultades los aprendizajes escolares. Al contrario, ya las investigaciones realizadas a principios de los ochenta sobre los problemas en la adquisición de la lengua de la escuela (ver Cummins, 2002) y otras más recientes (ver Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008) advierten que la competencia verbal se puede desarrollar prácticamente en un par de años, pero para obtener un nivel de conocimientos lingüísticos que le permitan al alumno ser competitivo en el aula conviene prever, en condiciones óptimas, un período que va desde los cinco a los siete años.

También contamos con otros estudios (ver Navarro y Huguet, 2003, 2006, 2010) indicando que el criterio temporal más determinante es el tiempo de estancia. Concretamente, los resultados demuestran que la competencia lingüística mejora cuando el alumnado lleva en nuestro país seis años o más. En todo caso, al margen del tiempo que lleven en España, los alumnos procedentes de países con una lengua propia distinta del castellano obtienen, en general, puntuaciones más bajas que los llega-

dos desde algún país de habla hispana, si bien estos últimos registran menores puntuaciones que los autóctonos.

Así, refiriéndonos al caso de Galicia, en sus escuelas había en el curso 2011-2012 [2] 16.429 alumnos sin la nacionalidad española, tanto en el régimen general (14.034) como en el especial (2.395). Es un alumnado que procede mayoritariamente de América Latina (57,3%) y ya a una distancia considerable de Europa (25,2%) o África (12,13%). Por lo tanto, aunque en buena parte de los casos es fácil colegir que su lengua materna es el castellano, y por más que con los años las distancias se van reduciendo, la permanencia de las diferencias entre el alumnado autóctono y el procedente de un país latino revela que la proximidad lingüística y cultural no garantiza un buen nivel de competencia.

Además, Calero, Choi y Waisgrais (2010) afirman que tan solo los alumnos nacidos en España que hablan en su casa una lengua no oficial tienen una probabilidad superior (60%) de fracaso escolar que los nativos que hablan alguna de las lenguas oficiales del país.

Lo que sabemos es que en los hogares gallegos procedentes de la inmigración se habla siempre en castellano (72%) y solo son un 8,8% los que no lo emplean nunca. El gallego es una lengua muy poco usada: el 61,3% no la emplea nunca y el 36,2% algunas veces (Santos Rego, 2010).

Los niños de estas familias tienen un alto conocimiento de las dos lenguas oficiales, en comprensión, lectura y escritura. Respecto del habla, el dominio del caste-

llano es mayor (96,2%) que el del gallego (76%). Puede decirse que hasta que el paso de los años favorezca que la lengua del país de acogida se convierta en lengua familiar, conviene repasar las condiciones de adquisición para los alumnos con distinto código de comunicación en origen. Lo primero será, por supuesto, tratar de apoyar lo indispensable en todo logro o rendimiento educativo, empezando por el capital social disponible en el entorno familiar (Lorenzo, Santos y Godás, 2012). Del mismo modo que la edad en la que inicie el aprendizaje de la lengua de uso escolar y social, ya que la efectividad de tal proceso sufre un gradual declive después de la pubertad.

Otro factor, históricamente establecido, es la interdependencia en el aprendizaje de primera y segunda lengua. Recordemos aquí la influyente teoría de Cummins (1979, 1999), según la cual el aprendizaje de una segunda lengua se ve favorecida con una buena adquisición de la primera. En idéntica línea se sitúan los trabajos realizados por Navarro y Huguet (2003) al afirmar que el alumnado inmigrante que llega a un nuevo país con diez o menos años y dispone de un buen dominio de la lengua materna (L1) suele alcanzar mejores resultados en la L2.

Con todo, la ya citada tesis de la interdependencia lingüística, siendo interesante (cfr. Oller y Vila, 2011), está lejos de ser concluyente, y en su contra es posible esgrimir el número de individuos que lograron aprender a buen ritmo los idiomas de un contexto de adopción sin llegar a demostrar una sólida apropiación de la lengua principal de sus padres.

### 3. La dimensión socio-afectiva y motivacional en el aprendizaje de la lengua

Junto a un criterio temporal, existe un claro consenso en la importancia otorgada a los factores afectivos (ver Sánchez y Sánchez, 1992). Concretamente, se enfatiza la relevancia de las motivaciones para aprender una lengua que no es la propia y se establece una clara distinción entre las motivaciones de tipo instrumental y las motivaciones de integración. Las primeras hacen referencia al aprendizaje de una segunda lengua con una finalidad más práctica, mientras que las segundas implican una finalidad de mayor calado pues refieren un interés mucho más personal: conocimiento de la comunidad de acogida, deseo de formar parte de ella, e identificación con los miembros de la misma.

La revisión realizada por Navarro y Huguet (2003) de los estudios publicados en las últimas décadas sobre la importancia de las variables motivacionales en el aprendizaje lingüístico, constata la existencia de una relación estrecha entre el rendimiento de los alumnos en una segunda lengua y las actitudes hacia la cultura y el grupo asociado con esa lengua. Por más que el aprendizaje de una lengua puede mejorar las actitudes hacia la cultura y el grupo de pertenencia de esa lengua, parece que la relación más clara camina en dirección contraria. En pocas palabras, las actitudes pesan más que el aprendizaje. Concretamente, los citados autores refieren tres supuestos:

—Las actitudes y la motivación se relacionan con el nivel de competencia lin-

güística alcanzado independientemente de las aptitudes y la inteligencia del sujeto.

—Que existe una consistente relación entre las actitudes de padres e hijos, es decir, las actitudes lingüísticas se conforman en el seno de la familia antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela.

—La medición de las actitudes lingüísticas previas al aprendizaje y las posteriores revela que apenas se producen variaciones, lo que indica que un mejor conocimiento de la L2 no produce actitudes más positivas.

Aún pareciendo difícil alcanzar un cierto consenso a la hora de definir el sentido de esta relación, lo que parece nítida es la incidencia no solo de las actitudes de profesores y alumnos, sino también la de las actitudes en el contexto familiar y en el grupo social al que pertenecen. En todo caso, al margen de las distintas perspectivas que rodean la cuestión, la escuela es un espacio susceptible de favorecer la conformación de actitudes positivas de los estudiantes hacia la L2. Además, el centro escolar también constituye un contexto adecuado para que las familias de procedencia inmigrante desarrollen actitudes positivas hacia la lengua de la sociedad de acogida. Un buen ejemplo al respecto sería el de las escuelas de Toronto (Canadá), una de las ciudades con mayor diversidad étnica en el mundo (ver Lasagabaster, 2006).

### 4. El desarrollo lingüístico en el país de acogida: formas de intervención

En cuanto a garantías de apoyo a la normalización lingüística en el idioma del

país de acogida, los análisis no coinciden en su totalidad y es por ello que seguimos fuentes que nos parecen más fiables al estar conectadas con la Comisión Europea (cfr. Luciak, 2004; Heckmann, 2008). Según el primero de esos estudios, estos programas están disponibles en quince (15) estados miembros. Aún diferenciándose de país a país, los estudiantes oscilan entre los recién llegados, y que, por lo tanto, están iniciando el aprendizaje del principal idioma en ese contexto, y los nacidos en el país pero de origen lingüístico distinto. Una variable importante es la existencia de una educación infantil bien establecida, que hemos de considerar una de las prioridades básicas. Y así ocurre en buena parte de los países debido a la positiva influencia de estos programas en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

Complementariamente, hay países que ofrecen programas de inmersión lingüística con una fase preparativa en la enseñanza del idioma (cfr. Cebolla y González, 2008), que se destina a los alumnos que acaban de llegar con escaso o nulo dominio de la lengua de acogida. Estos programas se activan antes de que los alumnos se incorporen a las clases ordinarias. Tampoco escapan a la polémica los puntos que alcanzan a la educación bilingüe en el caso de la infancia de la inmigración. Lo que se expresa con “educación bilingüe” es que dos lenguas son usadas como lenguas de instrucción y no solo en materias lingüísticas sino también en las demás disciplinas. Las situaciones pueden variar dentro de un contexto de educación bilingüe y podría darse el caso de usar la primera lengua en distintos grados o nivel para ir cambiando progresivamente hacia la segunda

lengua como idioma fundamental de las clases.

Parece que, una vez más, la investigación no puede resolver por ahora la cuestión de la efectividad asociada a los programas de educación bilingüe en este terreno, entre otras razones por cierta incommensurabilidad de las metodologías usadas. Los estudios son difícilmente comparables y no son raros aquellos con pobres diseños (falta de grupos de control, de aleatorización, de medidas previas a la intervención, etc.), un componente de la investigación social que es determinante de la solvencia en la construcción del conocimiento.

En resumen, amén de medidas relacionadas con un enfoque intercultural, pensando en la integración de los alumnos inmigrantes (transversalidad, reformas curriculares,...), o de medidas dirigidas a la acomodación de las diferencias culturales (un ejemplo serían los acuerdos bilaterales con países con una apreciable densidad migratoria), reconocemos como más visibles y controvertidas, social y pedagógicamente hablando, las que afectan a la inmersión lingüística de los que menos dominio poseen de las lenguas vehiculares de enseñanza. Las formas básicas de intervención se pueden reducir a dos: las de “plena integración”, o sea, de mezcla en las aulas ordinarias de niños autóctonos y niños de origen inmigrante, y otro de “separación inicial”, con atención singular, aunque transitoria, para los alumnos procedentes de familias inmigrantes (Cebolla, 2009). Aquí, como en otros países, existen ambos sistemas, siendo el segundo el que más polvareda social ha suscitado (las

referencias nominativas son dispares pero remiten a títulos como “aulas puente”, “aulas de adaptación lingüística”, “talleres de adaptación escolar”, “espacios de bienvenida educativa”,...).

A nadie puede sorprender estas discrepancias ya que responden a modos alternativos de representar la integración escolar de alumnos llegados de fuera y con poco o ningún conocimiento del idioma que marca la pauta del aprendizaje en un contexto socio-lingüístico concreto.

En cualquier caso, hay que tener muy presente que las buenas intenciones no siempre correlacionan bien con los productos educativos. Es muy improbable que los niños situados en aulas de baja exigencia consigan ventajas en la optimización de su aprendizaje. La inclusión en un entorno de aprendizaje adecuado, al lado de otros niños o jóvenes con buenos resultados es un aliciente para muchos alumnos, entre ellos los procedentes de la inmigración. Por el contrario, puede que tal optimización no sea el caso cuando las agrupaciones que se privilegian son básicamente homogéneas, pues lo que en ellas impera suele ser el status migratorio, el origen étnico y el nivel socio-económico de los individuos.

## 5. Planteamiento del estudio y metodología

Lo que hemos planteado es un estudio transversal para observar qué variables, dentro de un conjunto predeterminado y cuya asociación con el logro académico está objetiva y científicamente documentada, pueden llegar a discriminar entre aquellos alumnos/as que aprueban o suspen-

den las materias de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Gallega y Literatura en niveles de enseñanza no universitaria (Educación Primaria y ESO). Hemos elegido estas dos materias por ser la competencia lectora el aspecto en el que España obtiene una menor puntuación en PISA (Ferrer, Valiente y Castel, 2010; Choi y Calero, 2011). Al respecto también debemos llamar la atención sobre otro aspecto importante. Según el *Decreto 79/2010, de 20 de maio, de plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia* (DOG de 25 de mayo) que regula diversas cuestiones sobre el uso del idioma gallego y del castellano en los centros educativos, establece que el alumnado que se incorpora al sistema educativo en Galicia en el tercer ciclo de Educación Primaria, Secundaria o Bachillerato, procedente de otras Comunidades o de un país extranjero, podrá obtener, previa solicitud, una exención temporal de la cualificación de las pruebas de evaluación de lengua gallega durante un máximo de dos cursos académicos. En todo caso, se espera que este alumnado asista a las clases correspondientes de (y en) lengua gallega y, con el uso de material de apoyo, la ayuda del profesorado y con su esfuerzo personal, alcance la integración lingüística al final del plazo de exención. De la misma forma, la exención puede ser revocada por falta de interés del alumno y, en ese caso, deberá cumplimentar las pruebas de evaluación.

### 5.1 Muestra

La muestra general utilizada en la investigación fue de 1.401 alumnos de Primaria (5º y 6º) y ESO (1º y 2º), sus respectivas familias (padre y madre) y sus profesores.

Los alumnos autóctonos que suspenden la materia de Lengua Castellana y Literatura (20,9%) se caracterizan por: ser hombres, cursar 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO, tener entre 11 y 14 años, y repetir curso. Los aprobados (79,1%) cursan 6º de Primaria, tienen entre 10 y 12 años y no han repetido curso.

Los alumnos inmigrantes, mayoritariamente procedentes de algún país de Latinoamérica, en esta misma materia tienen un perfil muy similar al de sus compañeros: los que suspenden (44,6%) son, sobre todo, chicos, matriculados en 6º de Primaria y 1º de ESO, con edades comprendidas entre los 12 y 15 años y que han repetido algún curso; los que superan la materia (55,4%) están en 6º de Primaria, tienen entre 10 y 13 años y no han repetido curso.

En la otra materia, Lengua Gallega y Literatura, los alumnos autóctonos que no la superan (30,8%) son: hombres, cursan 6º de Primaria y 1º de ESO, tienen entre 11 y 14 años y han repetido en alguna ocasión curso; mientras que los aprobados (69,2%) estudian, igualmente, 6º de Primaria y 1º de ESO, tienen entre 10 y 13 años y no han repetido curso.

Por lo que respecta a los niños y niñas de familias inmigrantes, los que no aprueban la materia (52,1%) son chicos de 6º o 1º de ESO, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años, amén de repetidores. En el otro lado, los aprobados (47,8%) cursan 6º de Primaria, tienen entre 11 y 13 años y no han repetido curso.

En todo caso, para la realización de este trabajo nos hemos centrado única-

mente en los alumnos de ESO autóctonos y los que proceden de Latinoamérica, junto con sus familias. Concretamente, contamos con una muestra de 465 alumnos autóctonos (359 padres y 417 madres) y 275 latinoamericanos (79 padres y 115 madres), seleccionados en 15 centros de enseñanza secundaria (escogiendo dos aulas de 1º y/o 2º de ESO en cada uno de ellos).

### 5.2 Instrumentos

a) Escala para el alumnado: diseñamos una escala con dos versiones, una en gallego y otra en castellano (pensando en los niños extranjeros de nueva incorporación que no se manejan en la lengua autóctona). Está formada por 95 cuestiones, cerradas (7), abiertas (3) y de escala tipo Likert (85) que responden a tres categorías: biografía, variables mediadoras y respuestas.

b) Protocolo del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria: se diseñó para registrar las notas (respuestas) de los alumnos en cuatro materias, elegidas teniendo en cuenta los ámbitos que mide PISA (Lectura, Matemáticas y Ciencia): Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Gallega y Literatura, y Matemáticas. Las codificamos en cinco alternativas de respuesta cada una de ellas (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente) con una puntuación de 1 a 5.

c) Escala para padres/madres: diseñamos una escala para el padre y otra para la madre, con la misma información en ambos casos. Sin embargo, en las escalas de los padres y madres extranjeras se incluyeron más ítems y se redactó en caste-

CUADRO 1: VARIABLES DE ESTUDIO. ALUMNADO

Independientes		Dependientes
Identificación	Mediadores	Respuestas
Sexo	Autoevaluaciones contexto escolar	Satisfacción escolar
Curso	Expectativas	Rendimiento
Edad	Autoconcepto	Nota final Ciencias de la Naturaleza
País de nacimiento	Autoeficacia/locus/autoestima académica	Nota final Lengua Castellana y Literatura
Adultos en el hogar	Hábitos de estudio	Nota final Lengua Gallega y Literatura
Nº de hermanos	Fomento de la resiliencia	Nota final Matemáticas
Lugar entre hermanos	Ambiente de aprendizaje	Adaptaciones curriculares/ adquisición de lenguas/refuerzo educativo
Activ. Extraescolares	Relaciones familiares	
Conocimiento gallego/castellano	Valoración relación familiar	
Lengua empleo amigos	Control padre/madre	
Repetición de curso	Apoyo padre/madre	
	Valores	
	Relaciones de amistad y antinormatividad grupal	

Fuente: Santos Rego, 2010

llano, dadas las dificultades de los progenitores para leer y comprender el gallego. Así, la escala para padres inmigrantes está formada por 56 preguntas (45 en autóctonos), 17 cerradas (15 en autóctonos), 1 abierta y 38 de escala tipo Likert (30 en autóctonos), agrupadas en las mismas categorías: biografía familiar, variables mediadoras y respuestas.

### 5.3 Medidas

Las medidas empleadas y sus respectivos índices de fiabilidad son los siguientes: Logro académico (a partir de las notas en las dos asignaturas) recogido en el protocolo facilitado al profesorado; Anti normatividad grupal (5 ítems;  $\alpha = .736$ ); Rela-

ciones de amistad (6 ítems;  $\alpha = .737$ ); Satisfacción/Insatisfacción escolar (9 ítems;  $\alpha = .827$ ); Valoración de las relaciones familiares (16 ítems;  $\alpha = .894$ ); Ambiente de aprendizaje (8 ítems;  $\alpha = .752$ ); Fomento de la resiliencia (5 ítems;  $\alpha = .714$ ); Hábitos de estudio (7 ítems;  $\alpha = .728$ ); Valores (27 ítems;  $\alpha = .729$ ); y Auto-referencias académicas (7 ítems;  $\alpha = .760$ ).

También hemos recogido información sobre el uso con los iguales (con las opciones de *nunca*, *algunas veces* y *siempre*) y el dominio a nivel de comprensión, habla, lectura y escritura (debiendo responder “*si*” o “*no*” a cada una de las opciones) de las lenguas oficiales de Galicia en el alum-



nado autóctono y latinoamericano. De la misma forma, también empleamos variables sobre dominio lingüístico de las familias. Concretamente, la frecuencia de uso de las lenguas oficiales en el seno familiar (autóctonas y latinoamericanas) y otra, sobre el conocimiento de estas lenguas en términos de comprensión, habla, lectura y escritura (latinoamericanas).

### 6. Análisis estadístico y resultados

Teniendo en cuenta el objetivo principal del estudio, los análisis realizados van en dos direcciones: por un lado, contrastar las diferencias en los usos lingüísticos de ambos grupos de familias (autóctonas y latinoamericanas) en cada lengua y, por otro, desarrollar un análisis discriminante de inclusión por pasos con el método de *Mahalanobis*, considerando como variable criterio la superación o no de estas materias y como variables independientes, aquellas asociadas al logro académico.

Lo primero que debemos resaltar es la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los resultados de los alumnos autóctonos y latinoamericanos que cursan la materia de Lengua Gallega y Literatura de 1º de ESO (Chi-Cuadrado=18,101 y  $p \leq .000$ ; 0%  $fe < 5$ ). En este mismo curso pero para la materia de Lengua Castellana y Literatura también encontramos diferencias significativas entre los dos grupos (Chi-Cuadrado=33,269 y  $p \leq .000$ ; 0%  $fe < 5$ ). Los alumnos latinos suspenden más que los autóctonos en ambas asignaturas.

En 2º de ESO no hay diferencias estadísticamente significativas en los resultados en Lengua Gallega y Literatura de los dos grupos de alumnos (Chi-Cua-

drado=3,084 y  $p \leq .079$ ; 0%  $fe < 5$ ), pero si las hay cuando la materia es Lengua Castellana ya que los alumnos autóctonos aprueban más que los latinos (Chi-Cuadrado=4,211 y  $p \leq .040$ ; 0%  $fe < 5$ ).

### 6.1. Lengua Castellana y Literatura

#### 6.1.1. Contexto familiar y alumnado autóctono

Las familias de este grupo de alumnos hacen un uso mayoritario del castellano en el ámbito familiar (53,4%). El 38,2% de ellas dicen hacerlo algunas veces y no emplear nunca esta lengua el 8,4%. Hemos encontrado diferencias significativas (Chi-Cuadrado=28,105;  $p \leq .000$ ; % $fe \geq 5 = 0$ ) entre padres y madres, siendo ellas las que usan esta lengua en familia con más frecuencia. En consonancia con estos datos, sus hijos e hijas muestran un alto dominio del castellano en los cuatro ámbitos (comprensión, habla, lectura y escritura) aunque con sus amistades el empleo de esta lengua no es tan extenso (el 60,2% lo hace siempre, el 34,1% algunas veces y el 5,7% nunca). La relación de estos usos y dominios con las calificaciones finales en la materia de Lengua Castellana y Literatura, se establece en la práctica lectora (*Rho de Spearman*=.138;  $p \leq .001$ ) y en el dominio hablado (*Rho de Spearman*=.093;  $p \leq .01$ ).

#### 6.1.1.1. Análisis discriminantes

Una vez analizados los resultados podemos decir que existen una serie de variables que identifican y clasifican de modo satisfactorio (ver Tabla 1) a cada uno de los grupos (aprobados y suspensos) en el alumnado autóctono. Así lo muestran los principales indicadores ( $\Lambda = .602$ ; Chi-Cuadrado=158,560;  $p \leq .000$ ; Correlación

Canónica=.631; Varianza Explicada del 40%) y los coeficientes de función: Edad (.526); Expectativas sobre los estudios (.402); Obediencia (.315); Conflicto con el profesorado (.305); Autoestima (.286); Apoyo materno (.271); Control Paterno (.255); Autoeficacia (.251); Satisfacción escolar (.244); Locus de control externo (-.332); y Autoestima académica (-.317).

En cuanto a los dos grupos de alumnos, el de suspensos tiende a obtener puntuaciones positivas en las funciones discriminantes (centroide=1,441) y el de aprobados en dirección negativa (centroide=-.457).

De esta forma, los alumnos que aprueban se caracterizan por tener un locus de control externo ya que consideran que sus profesores son injustos a la hora de evaluarlos y necesitan a alguien para hacer

las tareas escolares (autoestima académica), mientras que los que suspenden esta materia se identifican por lo siguiente: tienen mayor edad, lo que claramente se relaciona con la repetición de curso, pretenden acabar su estudios e ir a la universidad (expectativas sobre los estudios), conceden mucha importancia a ser obedientes (valor), tienen conflictos con el profesorado (antinormatividad grupal), se sienten inútiles (autoestima), reciben apoyo materno en el estudio (es la madre la que se preocupa por su rendimiento escolar) y control por parte del padre respecto de las amistades con las que salen, consideran que los demás les piden ayuda (autoeficacia), y se sienten satisfechos con la idea que tienen sus profesores de ellos (satisfacción escolar).

TABLA 1: *Grupos de pertenencia pronosticados.*  
*Alumnado autóctono*

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
	<i>Suspensos</i>	<i>Aprobados</i>	
Grupo 1. Suspensos	76 (56,60%)	58 (43,40%)	134
Grupo 2. Aprobados	29 (8,90%)	302 (91,10%)	331

Casos correctamente clasificados: 79,3% <sup>[1]</sup>

En definitiva, las variables edad y expectativas son las que mejor discriminan al grupo de suspensos, mientras que el locus de control externo es la variable que mejor lo hace en el grupo de los aprobados.

### 6.1.2. Contexto familiar y alumnado latinoamericano

En este grupo, las familias hacen un uso, en el hogar, muy extenso de la lengua

castellana (un 71,9% lo hace siempre, un 19,3% algunas veces y un 8,8% no lo hace nunca) sin que apreciásemos diferencias significativas entre padres y madres. El conocimiento de esta lengua es muy elevado si nos referimos a la comprensión (97,4%), al habla (94%), a la lectura (90,1%) y a la escritura (87,7%), sin que tampoco se diferencien significativamente ambos progenitores. Acorde con estos datos, sus hijos e

hijas muestran un alto conocimiento del castellano en términos de comprensión (99,2%), de habla (94,7%), de lectura (98,5%) y de escritura (97,7%). Además, es la lengua de referencia con sus iguales (siempre en un 78,4% de los casos, algunas veces un 17,9% y nunca un 3,7%). El hecho de poder hablar (*Rho de Spearman*=.159;  $p \leq .01$ ) y escribir (*Rho de Spearman*=.131;  $p \leq .01$ ) esta lengua de manera fluida aparece asociado a la consecución de un buen resultado en la nota final de esta materia que, a su vez, se ve perjudicada por la lengua empleada en su grupo de iguales, influida, tal vez, por alguna jerga específica.

### 6.1.2.1. Análisis discriminantes

Los datos obtenidos nos permiten constatar la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos del alumnado latinoamericano y, a la vez, identificar las variables que mejor los clasifican (ver Tabla 2). La distinción es muy clara según los principales indicadores ( $\Lambda = .242$ ; Chi-Cuadrado=146,760;  $p \leq .000$ ; Correlación

Canónica=.871; Varianza Explicada de 76,6%) y los pesos registrados en los coeficientes de función: Edad (-.988); Hábitos de estudio (-.873); Relaciones de amistad (-.822); Ambiente de aprendizaje (-.579); Ambiente de aprendizaje (.738); Sexo (.672); Fomento de la resiliencia (.518); Hábitos de estudio (.493); Control materno (.467); Satisfacción escolar (.456); Autoestima académica (.443); Apoyo materno (.409); Ser una persona solidaria (.398); y Tener una vida excitante (.392).

Parece, por tanto, que las variables discriminantes empleadas permiten distinguir mejor entre los dos grupos en el alumnado latinoamericano que entre los autóctonos en esta materia. Para comprender la distribución de estas variables hay que considerar que el grupo de alumnos que suspenden la materia de Lengua Castellana y Literatura obtiene puntuaciones negativas (centroide=-1.597) y el de aprobados puntuaciones positivas (centroide=.584).

TABLA 2: Grupos de pertenencia pronosticados. Alumnado latinoamericano

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
	<i>Suspensos</i>	<i>Aprobados</i>	
Grupo 1. Suspensos	81 (66,70%)	40 (33,30%)	121
Grupo 2. Aprobados	29 (18,90%)	125 (81,10%)	154

Casos correctamente clasificados: 89,3%.

La mayor edad, los hábitos de estudio (concretamente, desconocer el tipo de preguntas que pueden caer en un examen), tener amistades con niños/as que

son, además, compañeros de clase (relaciones de amistad) y presentar dificultades para seguir las explicaciones de los profesores (ambiente de aprendizaje), ca-

racterizan a los suspensos de origen latinoamericano.

Los que aprueban también se definen por considerar que en clase solo unos pocos tienen buenas notas (ambiente de aprendizaje), son chicos, entienden que en su escuela siempre hay un adulto dispuesto a ayudarlos (fomento de la resiliencia), tienen un lugar fijo para estudiar en casa (hábitos de estudio), son las madres quienes controlan con quienes salen (control materno), pero también son ellas las que se preocupan por su rendimiento escolar (apoyo materno), están satisfechos con las normas de disciplina de su escuela (satisfacción escolar), siempre necesitan a alguien para hacer las tareas escolares (autoestima académica) y le dan mucha importancia a ser una persona solidaria y tener una vida excitante (valor).

En definitiva, parece que la edad y los hábitos de estudio caracterizan al grupo de suspensos mientras que el ambiente de aprendizaje y el sexo hace lo propio con los aprobados. Como podemos comprobar, la edad es la variable que más discrimina al grupo de suspensos tanto entre los alumnos latinos como autóctonos en esta materia.

## 6.2. Lengua Gallega y Literatura

### 6.2.1. Contexto familiar y alumnado autóctono

Las familias autóctonas hacen un uso moderado del gallego (un 38,7% lo usan siempre, un 48,1% algunas veces y un 13,2% nunca) y apreciamos diferencias significativas entre padres y madres (Chi-Cuadrado=9,227;  $p \leq .010$ ;  $\%fe \geq 5=0$ ) ya que son ellas las que menos usan esta lengua

en el ámbito familiar. Sus hijos e hijas tienen una buena comprensión del gallego (98,2%), pueden hablarlo en un 80,1% de los casos, leerlo (91%) y escribirlo (92,9%). En cambio, en la interacción con su grupo de iguales, hablan en gallego siempre un 24,1%, la mitad de la muestra (50,2%) lo hace algunas veces y un 25,7% nunca lo emplea. El hecho de hablar esta lengua ( $Rho$  de Spearman=.090;  $p \leq .01$ ), leerla ( $Rho$  de Spearman=.138;  $p \leq .001$ ) y escribirla ( $Rho$  de Spearman=.108;  $p \leq .01$ ) tiene una incidencia directa y positiva sobre la calificación final de la materia de Lengua Gallega y Literatura.

#### 6.2.1.1. Análisis discriminantes

Podemos decir que el porcentaje de casos correctamente clasificados es elevado (ver Tabla 3) a pesar de los indicadores obtenidos ( $\Lambda = .661$ ; Chi-Cuadrado=128,834;  $p \leq .000$ ; Correlación Canónica=.582; Varianza Explicada de 34%) y los coeficientes de función: Edad (.538); Un medio ambiente sano (.418); Expectativas sobre los estudios (.290); Relaciones de amistad (.272); Ambiente de aprendizaje (.253); Locus de control externo (-.379); Ambiente de aprendizaje (-.366); Ser un buen trabajador (-.348); y Hábitos de estudio (-.242). La distribución entre el alumnado que ha suspendido esta materia es de signo positivo (centroide=1.563) y negativo para los que la han aprobado (centroide= -.326).

El primer grupo se caracteriza por tener más edad, la importancia que le concede a tener un medio ambiente sano (valor), por considerar que acabaran sus estudios e irán a la universidad (expectativas sobre los estudios), sentir que sus

amigos los respetan (relaciones de amistad) y valorar sus clases como interesantes y variadas (ambiente de aprendizaje). El grupo de los aprobados tienen un locus de control externo, al considerar que los profesores son injustos al evaluarlos, afirman

que en la clase se valora más la cooperación que la competición (ambiente de aprendizaje), conceden mucha importancia a ser un buen trabajador (valor) y se levantan muchas veces cuando hacen las tareas (hábitos de estudio).

TABLA 3: *Grupos de pertenencia pronosticados. Alumnado autóctono*

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
	<i>Suspensos</i>	<i>Aprobados</i>	
Grupo 1. Suspensos	65 (62,10%)	39 (37,90%)	104
Grupo 2. Aprobados	23 (6,40%)	338 (93,60%)	361

Casos correctamente clasificados: 78,3%.

En resumen, son la edad y la importancia concedida a tener un medio ambiente sano (valor) las variables que más discriminan en el grupo de los suspensos, mientras que el locus de control externo y el ambiente de aprendizaje lo hacen en el grupo de aprobados. Así, tanto la edad, en el caso de los suspensos, como el locus de control externo, en el de los aprobados, son las variables que más discriminan al alumnado autóctono en las dos materias de estudio.

### 6.2.2. Contexto familiar y alumnado latinoamericano

Como era de esperar, las familias latinoamericanas apenas hacen uso del gallego en familia (en un 97,5% de los casos) sin que se aprecien diferencias significativas entre padres y madres. Sin embargo, su nivel de comprensión es alto (en un 79,5% de los casos), pueden hablarlo un

25%, leerlo en un 58% de los casos y escribirlo un 17,3%. Curiosamente, los padres son los que mejor lo comprenden (Chi-Cuadrado=3,922;  $p \leq .048$ ;  $\%fe \geq 5=0$ ) y los que más lo escriben (Chi-Cuadrado=6,069;  $p \leq .014$ ;  $\%fe \geq 5=0$ ). En contraste, sus hijos e hijas lo comprenden (91,5%), pueden hablarlo en un 60,6%, y más aún leerlo (93%) y escribirlo (92,2%). A pesar de ello, no es la lengua habitual con su grupo de iguales (91,3%). Una calificación final satisfactoria en esta materia aparece asociada a una buena comprensión de esta lengua ( $Rho$  de Spearman=.311;  $p \leq .001$ ), al hecho de hablarla ( $Rho$  de Spearman=.217;  $p \leq .001$ ), leerla ( $Rho$  de Spearman=.195;  $p \leq .001$ ) y escribirla ( $Rho$  de Spearman=.133;  $p \leq .01$ ).

#### 6.2.2.1. Análisis discriminantes

La clasificación de alumnos aprobados y suspensos podemos considerarla sa-

tisfactoria (ver Tabla 4) con una dirección negativa para el alumnado que suspende esta materia (centroide=-1.840) y positiva para los que la aprueban (centroide=1.194). Los indicadores son muy relevantes ( $\Lambda=.306$ ; Chi-Cuadrado=64,579;  $p\leq.000$ ; Correlación Canónica=.833; Varianza Explicada de 69%) y los co-

eficientes de función tiene un peso muy sustantivo en las siguientes variables: Hablar en gallego (-.631); Edad (-.572); Hábitos de estudio (-.503); Ambiente de aprendizaje (.766); Conflictividad familiar (.734); Expectativas centradas en el trabajo (.610); Fomento de la resiliencia (.512); y Apoyo materno (.360).

TABLA 4: *Grupos de pertenencia pronosticados. Alumnado latinoamericano*

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
	<i>Suspensos</i>	<i>Aprobados</i>	
Grupo 1. Suspensos	108 (85,40%)	19 (14,60%)	127
Grupo 2. Aprobados	31 (21,30%)	117 (78,70%)	148

Casos correctamente clasificados: 77,6%.

Esto nos indica que los suspensos pueden hablar en gallego (dominio lingüístico), tienen mayor edad y aprenden memorísticamente los temas (hábitos de estudio); y los aprobados se caracterizan por mostrar dificultad para seguir las explicaciones de los profesores (ambiente de aprendizaje), no presentar conflictos familiares (conflictividad familiar), tener expectativas centradas en el trabajo, ya que quieren encontrar cuanto antes un empleo, considerar que las normas de disciplina del centro son muy claras (fomento de la resiliencia) y sentirse respetados por las madres (apoyo materno). En todo caso, las variables que tienen un mayor peso discriminante en el grupo de suspensos son hablar en gallego y edad, mientras que entre los aprobados resultan ser el

ambiente de aprendizaje y la conflictividad a nivel familiar.

Con el fin de aportar claridad a este extenso conjunto de resultados, en el Cuadro 2 exponemos, para cada grupo de estudiantes, un resumen de aquellas variables que mejor los clasifican en cada una de las dos materias de lengua y literatura.

## Conclusiones

La inclusión efectiva de la inmigración en un país democrático y culturalmente diverso exige también el cuidado de los procesos que, desde las aulas, contribuyen a elevar las expectativas de éxito de todos los alumnos, autóctonos y llegados desde otras latitudes. Tales expectativas están inequívocamente vinculadas al rendimiento educativo de los alumnos, con

CUADRO 2: Principales variables discriminantes

	Autóctonos	Latinoamericanos
Lengua Castellana y Literatura	Suspensos Edad. Expectativas sobre los estudios. Obediencia (valor). Conflicto con el profesorado. Autoestima. Apoyo materno. Control Paterno. Autoeficacia. Satisfacción escolar	Suspensos Edad. Hábitos de estudio. Relaciones de amistad. Ambiente de aprendizaje
	Aprobados Locus de control externo. Autoestima académica	Aprobados Ambiente de aprendizaje. Sexo. Fomento de la resiliencia. Hábitos de estudio. Control materno. Satisfacción escolar. Autoestima académica. Apoyo materno. Ser una persona solidaria (valor). Tener una vida excitante (valor).
Lengua Gallega y Literatura	Suspensos: Edad. Un medio ambiente sano (valor). Expectativas sobre los estudios. Relaciones de amistad. Ambiente de aprendizaje	Suspensos: Hablar en gallego. Edad. Hábitos de estudio.
	Aprobados: Locus de control externo. Ambiente de aprendizaje. Ser un buen trabajador (valor). Hábitos de estudio	Aprobados: Ambiente de aprendizaje. Conflictividad familiar. Expectativas centradas en el trabajo. Fomento de la resiliencia. Apoyo materno.

una de sus claves diagnósticas situadas en el desempeño lingüístico, área que, frecuentemente, marca la diferencia entre avance o estancamiento en el aprendizaje de los sujetos.

A la vista de los resultados obtenidos debemos aclarar, en primer lugar, que las variables propuestas en este estudio explican con más extensión las características del alumnado de origen inmigrante. Es muy posible que para el alumnado au-

tóctono influyan otras variables no consideradas en esta ocasión, las cuales podrían ampliar sustantivamente la capacidad explicativa que deriva del resultado final en las dos materias seleccionadas.

En segundo lugar, las variables que el análisis selecciona se corresponden con el propio nivel del estudiante (edad, expectativas, apoyo y control familiar percibido, valores y hábitos de estudio) y con el nivel de aula (centrado en el ambiente de apren-

dizaje y el fomento de la resiliencia, esta última en menor medida). La presencia de estas variables es importante en todas las agrupaciones con las que hemos trabajado.

En tercer lugar, la diferencia que más sobresale entre los dos subgrupos de suspensos y aprobados en ambas materias se establece en el papel de los factores relacionados con el nivel de aula para los aprobados y, para los suspensos, en los factores referidos al nivel del estudiante, con especial relevancia del factor edad y del correspondiente a los hábitos de estudio.

En cuarto lugar, encontramos relación entre poder leer y hablar el castellano en el alumnado autóctono con las calificaciones finales en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Esta misma relación se da en el caso de los alumnos latinos pero en el habla y escritura. Asimismo, el hecho de poder hablar gallego, leerlo y escribirlo tiene una incidencia directa y positiva en la calificación final de la materia de Lengua Gallega y Literatura para los autóctonos, la misma tendencia que se da para los latinoamericanos, pero ampliada a la comprensión.

Creemos, en la línea de lo apuntado por Benhammou (2011), que el reto de la investigación en este campo es enfrentarse a la identificación de los elementos que favorecen el éxito escolar, junto al diseño de propuestas que ayuden a contrarrestar las carencias detectadas, así como potenciar y transferir buenas prácticas.

**Dirección para la correspondencia:** Miguel A. Santos Rego. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de

Compostela. Campus Vida. 15782 Santiago de Compostela. E-mail: miguelangel.santos@usc.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:  
4. III. 2013

## Notas

- [1] Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación subvencionado en convocatoria competitiva por la Dirección Xeral de Investigación e Desenvolvemento (PGIDT-PXI)-Xunta de Galicia (PGIDT 07SEC009214PR) bajo el título *O rendemento escolar do alumnado procedente da inmigración en Galicia. Un programa de optimización para familias e centros de ensino*.
- [2] Datos avance del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2011-2012—Datos-Avances.html> (Consultado el 2.IX.2012).

## Bibliografía

- BENHAMMOU, F. (2011) Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. El papel esencial de la educación, *Cuadernos de Pedagogía*, 420, pp. 47-50.
- CALERO, J., CHOI, A. y WAISGRAIS, S. (2010) ¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 225-256.
- CEBOLLA, H. (2009) Inmigración y educación: del shock demográfico al debate sobre el rendimiento, en CEBOLLA, H. y LARIOS, M<sup>e</sup>. J. (eds.) *Inmigración y educación* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales), pp. 9-55.
- CEBOLLA, H. y GONZÁLEZ, A. (2008) *La inmigración en España (2000-2007). De la gestión de flujos a la integración de los inmigrantes* (Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales).
- CUMMINS, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49:2, pp. 222-251.
- CUMMINS, J. (1999) Alternative paradigms in bilingual education research: does theory have a place?, *Educational Researcher*, 287, pp. 26-32.
- CUMMINS, J. (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía* (Madrid, Morata).



- CHOI, A. y CALERO, J. (2011) *Ideas para superar el fracaso escolar en España: análisis y propuestas de futuro*. Documentos de debate de la Fundación Ideas. Ver <http://www.fundacionideas.es> (Consultado el 2.1.2012).
- FERRER, F., VALIENTE, O. y CASTEL, J. L. (2010) Los resultados PISA-2006 desde la perspectiva de las desigualdades educativas: la comparación entre Comunidades Autónomas en España, *revista española de pedagogía*, 245, pp. 23-48.
- GARCÍA, F., RUBIO, M. y BOUACHRA, O. (2008) Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.
- GENESE, F. et al. (eds.) (2006) *Educating english language learners* (Cambridge, MA, Cambridge University Press).
- HECKMANN, F. (dir.) (2008) *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies* (Bruxels, European Commission).
- LASAGABASTER, D. (2006) La acogida del alumnado inmigrante en Canadá: el caso de la ciudad de Toronto, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20:2, pp.165-175.
- 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? *Teoría de la Educación*, 24: 2, pp. 129-148.
- LUCIAK, M. (2004) *Migrants, minorities and education* (Luxemburgo: European Communities/EUMC-European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia).
- NAVARRO, J. L. y HUGUET, A. (2003) *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante en 1º de ESO. Un estudio empírico* (Madrid, CIDE-MEC).
- NAVARRO, J. L. y HUGUET, A. (2006) Creencias y conocimiento acerca de la competencia lingüística de alumnado inmigrante. El caso de la provincia de Huesca, *Revista de Investigación Educativa*, 24:2, pp. 373-394.
- NAVARRO, J. L. y HUGUET, A. (2010) Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante, *Revista de Educación*, 352, pp. 245-265.
- OLLER, J. y VILA, I. (2011) Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares, *Cultura y Educación*, 23:1, pp. 3-22.
- SÁNCHEZ, M. P. y SÁNCHEZ, S. (1992) *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua* (Valencia: Promolibro).
- SANTOS REGO, M. A., LORENZO MOLEDO, M. y SAMARTINO LÓPEZ, E. (2010) Los nuevos aprendices del gallego. Articulando materiales para el empoderamiento lingüístico y la inclusión educativa, *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 3, pp. 106-123.
- SANTOS REGO, M. A. (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).
- SUÁREZ-OROZCO, C. y SUÁREZ-OROZCO, M. (2008) *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).

### Resumen: Rendimiento académico y diversidad cultural: el eje lingüístico

Nuestro principal objetivo en este trabajo se centra en determinar qué variables individuales, asociadas teóricamente al logro académico, pueden llegar a discriminar entre aquellos alumnos, autóctonos e inmigrantes, que aprueban o suspenden las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Gallega y Literatura. Así, utilizando una muestra de 465 alumnos autóctonos y 275 latinoamericanos de ESO realizamos un estudio transversal utilizando como principales instrumentos una escala para alumnado y un protocolo para el profesorado. Con los datos recabados llevamos a cabo un análisis discriminante de inclusión por pasos con el Método de Distancia de Mahalanobis. Encontramos diferencias significativas en los resultados de los alumnos en función de su proceden-

cia y en relación con las materias de lengua examinadas (lengua y literatura castellana y lengua y literatura gallega). La diferencia que más sobresale entre los dos subgrupos de suspensos y aprobados en ambas materias se establece en el papel de los factores relacionados con el nivel de aula para los aprobados y, para los suspensos, en los factores referidos al nivel del estudiante, con especial relevancia del factor edad y del correspondiente a los hábitos de estudio.

**Palabras clave:** rendimiento académico, diversidad cultural, eje lingüístico, alumnado inmigrante, variables personales.

**Summary:**  
**School Performance and cultural diversity: the linguistic axis**

This work is aimed at determining which personal variables, theoretically related to school performance, may discriminate between natives and immigrant students who pass or fail the subjects of Spanish Language and Literature and Galician Language and Literature. To this end, using a sample of 465 native students and 275 Latin American students in Secondary Education we have carried out a transversal study employing as main tools a scale for students and a protocol for teachers. With the collected data we have conducted a stepwise inclusion discriminant analysis with the Mahalanobis Distance method. We have found significant differences in students' performance according to their origin and the language subject under study (Spanish Language and Literature and Galician Language and Literature). The difference that arises mostly

between the two subgroups of students who fail and pass both subjects is established according to the classroom-level factors for those who pass and according to the student-level factors for those who fail, with special emphasis on the factors related to age and study habits.

**Key Words:** school performance, cultural diversity, linguistic axis, immigrant students, personal variables.