

Máster Universitario en Educación Intercultural

**Relación entre el rendimiento  
académico y los prejuicios sociales  
en estudiantes migrantes entre 12 y  
16 años**

Presentado por:

**Beatriz Castro Díaz**

Dirigido por:

**Dr. David Aparisi Sierra**

**Curso 2024/2025**

## Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en analizar si los prejuicios y estereotipos sociales tienen una repercusión negativa en el rendimiento académico de estudiantes migrantes de 12 a 16 años. Para ello se parte de un marco teórico que revisa la brecha de logro entre alumnado nativo y extranjero, se describen los mecanismos psicológicos mediante los cuales la discriminación menoscaba la autoeficacia y se justifica la relevancia de abordar el problema desde la Educación Intercultural. A continuación, se diseña un proyecto empírico que combina un cuestionario ad hoc realizado a treinta y dos estudiantes de un instituto público de Almería. El cuestionario consta de 17 ítems, de los cuales, cinco tratan sobre el prejuicio percibido, otro sobre la nota media oficial y el resto son preguntas sociodemográficas y de respuesta abierta. El proyecto incluye diferentes fases que incluyen actividades de coordinación con el centro, envío de cartas informativas a las familias, recogida de consentimientos, realización del cuestionario por parte del alumnado y recogida y análisis de datos. Se espera encontrar una relación negativa entre prejuicio y rendimiento, lo cual indica que, cuando el nivel de prejuicio percibido por el alumnado migrante aumenta, sus calificaciones tienden a bajar. Y si bien es cierto que no se espera una caída del rendimiento muy alta, es lo suficientemente clara para observar que el rendimiento empeora a medida que aumentan las experiencias de discriminación. Por lo tanto, lo que se trata de evidenciar es que más prejuicio suele ir acompañado de peores calificaciones. Las conclusiones subrayan que la experiencia de sesgo actúa como freno académico para los estudiantes migrantes, que la detección precoz es viable con instrumentos breves y que el centro puede reducir el impacto del prejuicio reforzando las expectativas positivas y el sentido de pertenencia, finalmente se plantean líneas futuras como ampliar la muestra, realizar seguimientos longitudinales y desarrollar talleres específicos de sensibilización docente.

**Palabras clave:** prejuicio escolar, rendimiento académico, alumnado migrante, educación intercultural, autoeficacia.

## Abstract

The present Research Project explores whether social prejudice and stereotypes negatively affect the academic performance of migrant students aged 12 to 16. The theoretical framework reviews the achievement gap between native and foreign-born pupils, describes the psychological mechanisms by which discrimination undermines students' self-efficacy, and argues for addressing the issue from an intercultural-education perspective. An empirical project was designed that combines an ad hoc 17-item questionnaire—five items measure perceived prejudice—and the official grade-point average of thirty-two students enrolled in a public secondary school in Almería (Spain). The study followed several stages: coordination with the school management team, distribution of information letters to families, collection of informed consent, administration of the questionnaire and, finally, data compilation and analysis. A negative correlation between prejudice and achievement is anticipated: when migrant learners perceive higher levels of bias, their grades tend to decline. Although the expected drop in performance is not drastic, it is clear enough to show that increased experiences of discrimination go hand in hand with lower academic results. The findings highlight that perceived bias functions as an academic brake for migrant students, that early detection is feasible through brief instruments, and that schools can mitigate the impact of prejudice by strengthening positive expectations and students' sense of belonging. Future research should enlarge the sample, conduct longitudinal follow-ups and design specific teacher-awareness workshops.

**Keywords:** school prejudice, academic achievement, migrant students, intercultural education, self-efficacy.

## Índice de contenidos

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Introducción .....                                                     | 8  |
| 2. Justificación .....                                                    | 9  |
| 2.1. Problema y finalidad .....                                           | 11 |
| 2.2. Objetivos del TFM .....                                              | 13 |
| 3. Marco teórico .....                                                    | 14 |
| 3.1. Rendimiento académico .....                                          | 14 |
| 3.2. Prejuicios Sociales .....                                            | 17 |
| 3.3. Relación entre rendimiento académico y prejuicios sociales .....     | 21 |
| 4. Metodología .....                                                      | 24 |
| 4.1. Objetivos e hipótesis .....                                          | 24 |
| 4.2. Diseño .....                                                         | 24 |
| 4.3. Participantes .....                                                  | 25 |
| 4.4. Instrumentos .....                                                   | 27 |
| 4.5. Procedimiento .....                                                  | 28 |
| 4.6. Análisis de datos .....                                              | 30 |
| 5. Resultados .....                                                       | 33 |
| 6. Discusión .....                                                        | 37 |
| 7. Conclusiones .....                                                     | 40 |
| 8. Limitaciones y futuras líneas de investigación .....                   | 42 |
| 8.1. Limitaciones .....                                                   | 42 |
| 8.2. Futuras líneas de investigación .....                                | 43 |
| 9. Referencias bibliográficas .....                                       | 45 |
| Anexos .....                                                              | 51 |
| Anexo A. Carta informativa a las familias .....                           | 51 |
| Anexo B. Consentimiento informado para la investigadora .....             | 52 |
| Anexo C. Declaración del uso responsable de Inteligencia Artificial ..... | 53 |

|                          |    |
|--------------------------|----|
| Índice de acrónimos..... | 56 |
|--------------------------|----|

## Índice de figuras

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. <i>Rendimiento en competencia lectora (%)</i> .....                                                           | 12 |
| Figura 2. <i>Brecha académica vs años de residencia</i> .....                                                           | 16 |
| Figura 3. <i>Fases en el proceso de investigación y recogida de datos</i> .....                                         | 29 |
| Figura 4. <i>Fórmula de alfa de Cronbach</i> .....                                                                      | 30 |
| Figura 5. <i>Fórmula del coeficiente de correlación de Pearson</i> .....                                                | 31 |
| Figura 6. <i>Trato percibido por los estudiantes migrantes por parte del resto de<br/>compañeros y compañeras</i> ..... | 34 |
| Figura 7. <i>Expectativas del profesorado en cuanto a estudiantes nativos vs migrantes</i>                              | 34 |
| Figura 8. <i>Comentarios negativos sobre otras culturas</i> .....                                                       | 35 |
| Figura 9. <i>Percepción de burlas por parte de estudiantes migrantes</i> .....                                          | 35 |
| Figura 10. <i>Estereotipos en el centro educativo donde se ha realizado el estudio</i> .....                            | 35 |
| Figura 11. <i>Rendimiento académico (1-10)</i> .....                                                                    | 36 |

## Índice de tablas

|                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>Tabla 1. Proporción de acoso escolar en migrantes de 1ª y 2ª generación .....</i> | <i>20</i> |
| <i>Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión .....</i>                             | <i>27</i> |
| <i>Tabla 3. Equivalencias GPA .....</i>                                              | <i>33</i> |

## 1. Introducción

La educación, al igual que la población mundial, está siendo protagonista de grandes cambios en las últimas décadas, entre otras causas, debido a la globalización y movimientos migratorios motivados por diferentes causas como los conflictos bélicos, el cambio climático o la búsqueda de mejores oportunidades. Este hecho se pone especialmente de manifiesto en regiones como la de Almería, al sureste de España, provincia con un elevado porcentaje de migrantes. En la provincia convive una gran diversidad de nacionalidades que se refleja en las aulas, donde, en algunos centros, la población migrante puede llegar a superar el 70%. Y pese que tres de cada cuatro migrantes que viven en la ciudad tienen algún tipo de formación académica, su rendimiento académico suele ser inferior al de los nativos. El alumnado migrante repite curso con mayor frecuencia y obtiene de media calificaciones más bajas que sus compañeros nativos. Es en este punto donde entra en juego una dimensión menos visible que la competencia lingüística o el nivel socioeconómico, como son los prejuicios y estereotipos sociales, que bien sea de forma explícita o velada, pueden lastrar la autoestima académica de quienes los reciben.

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM en adelante) se estructura en diferentes apartados. Comenzará con la justificación de la elección de este tema y la finalidad con la que se realiza. Continuará con los objetivos que se pretenden alcanzar seguida del marco teórico, donde se analizarán el rendimiento académico en estudiantes migrantes entre 12 y 16 años, los prejuicios sociales en esta población y la relación entre ambos. Posteriormente se detalla la metodología utilizada para obtener dicha información y la exposición de los resultados obtenidos para finalizar con una discusión y conclusiones obtenidas a partir de los datos obtenidos.

Este TFM se pretende analizar si los prejuicios que sufren los estudiantes migrantes tienen relación con su rendimiento académico, es decir, cómo aquellos gestos, comentarios o bajas expectativas por parte de otros estudiantes, la comunidad educativa y la sociedad en general pueden llegar a convertirse en profecías autocumplidas. Con ello, se pretende aportar argumentos que ayuden a reflexionar para luchar contra los prejuicios sociales en el ámbito escolar, y contribuir al desarrollo de estrategias educativas más efectivas, inclusivas y equitativas para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural para que el origen de un estudiante migrante nunca determine el techo de su logro académico.

## 2. Justificación

La relevancia de este TFM radica en la necesidad de profundizar si existe una relación entre el rendimiento académico y los prejuicios sociales en estudiantes migrantes. Se centra en un grupo de edad concreto, entre 12 y 16 años, ya que es un periodo en el que la aceptación social tiene una gran repercusión en el desarrollo personal.

El trabajo abarca la importancia de este tema desde dos puntos, por un lado, el marco normativo-legal, y, por otro lado, la evidencia en el ámbito de la investigación educativa.

Desde el punto de vista normativo-legal, son varias las normativas y leyes que garantizan o tratan de garantizar un trato equitativo e igualitario en la educación. Entre ellas, La Constitución Española de 1978, la cual establece el derecho a la igualdad y la no discriminación por raza, religión, sexo o cualquier otra razón (Art. 14), y reconoce el derecho a la educación a toda la ciudadanía, sin excepción por raza, religión o procedencia (Art. 27). Es decir, desde la Constitución Española trata de que todos los ciudadanos tengan acceso a las mismas oportunidades, incluyendo el ámbito educativo. Este derecho está reforzado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), que promueve una enseñanza inclusiva y equitativa orientada a atender la diversidad del alumnado, que promueve la no discriminación, la cohesión y la educación intercultural. Además, sus Preámbulos I y II, defienden de nuevo la educación equitativa.

Además, es importante tener en cuenta que, desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y en base a lo que se plantea en la Agenda 2030, este TFM contribuye a la consecución de dos de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) planteados en dicha Agenda. En concreto, El ODS 4, que defiende una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y el ODS 10, cuyo objetivo es tratar de reducir las desigualdades. Por lo tanto, este trabajo promueve que el entorno educativo sea un espacio que fomente el respeto, la equidad e igualdad de oportunidades para todos sus estudiantes, independientemente de su origen, cultura o religión. Un espacio donde se fomente la interculturalidad y se elimine la discriminación, lo cual va en consonancia con lo que se plantea en la Agenda 2030 de la ONU (ONU, 2015).

En el contexto que ha inspirado este TFM, en Almería, la normativa persigue que las prácticas que se lleven a cabo en las aulas se adapten a los diferentes contextos multiculturales, ya que la población es cada vez más heterogénea (Consejería de

Educación de la Junta de Andalucía, 2018). Se observa, por lo tanto, la obligación de incluir medidas de educación intercultural, que traten de reducir las desigualdades que puedan crear los prejuicios, tanto por parte de los estudiantes como por parte de profesores hacia el alumnado migrante. Se promueve así una educación inclusiva que favorece la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes, independientemente del origen del estudiante, garantizando así las mismas oportunidades de futuro.

Además de la relevancia desde el punto de vista normativo, se destaca la importancia de este tema desde el punto de vista de la investigación. Ya que con él se pretende reafirmar y contribuir a lo que se ha puesto de manifiesto en diferentes estudios que relacionan los estereotipos y los prejuicios con el bajo rendimiento académico en estudiantes migrantes (García, et al., 2019). Otros estudios como el de López y Martínez (2020), también ponen de manifiesto como la discriminación en el aula hace que los estudiantes migrantes se sientan excluidos, afectando de forma directa y negativamente, no solo en el rendimiento académico, sino también en la integración a nivel social de estos jóvenes. Y si bien es cierto que cada vez se trabaja más para prevenir este tipo de conductas en los centros, en las aulas y en la sociedad, sigue habiendo grandes dificultades a nivel de aula para evitar que se den estas conductas. Esto genera una brecha académica en estudiantes que provienen de diferentes contextos culturales que sufren esta discriminación, como destaca Sánchez (2018), lo cual hace ver la necesidad de seguir trabajando en este campo, para tratar de visibilizar esta problemática social, con estudios que sirvan para futuras intervenciones educativas, políticas y sociales.

Es necesario elaborar estrategias que eliminen las barreras a las que tienen que hacer frente los estudiantes migrantes, tanto desde el punto de vista normativo, el cual, insta a proporcionar una educación equitativa sin discriminación, como desde el punto de vista empírico y científico, que aborda la influencia en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes migrantes.

En el contexto en el que ha surgido la necesidad de realizar este TFM, en Almería, la alta proporción de alumnado migrante hace que haya una sociedad más rica en cuestión de diversidad cultural, pero a su vez plantea desafíos en cuestiones como la cohesión y equidad educativa. Y es, sobre todo, en este tipo de contextos, cuando cobran más importancia investigaciones que aporten información sobre la posible correlación entre prejuicios y rendimiento académico, ya que en esta zona hay pocos estudios que refuercen dicha relación. Se trata por tanto de una oportunidad para

generar información que sirva para elaborar medidas que respondan realmente a las necesidades reales de este alumnado.

## 2.1. Problema y finalidad

Con el incremento de la población migrante en los últimos años en el ámbito educativo, se han ido analizando los resultados obtenidos en su rendimiento, y fruto de dicho análisis se ha observado que, de manera significativa, la exclusión que generan los prejuicios y estereotipos, influyen de manera negativa en la motivación y el rendimiento académico de los migrantes con respecto al resto de estudiantes, como se publica en la tesis doctoral de Pérez y García (2020). La ausencia de investigaciones en Almería, provincia que se caracteriza por su elevada multiculturalidad, se hace aún más necesario profundizar en esta línea de estudio para promover estrategias que contribuyan a reducir la brecha de rendimiento académico.

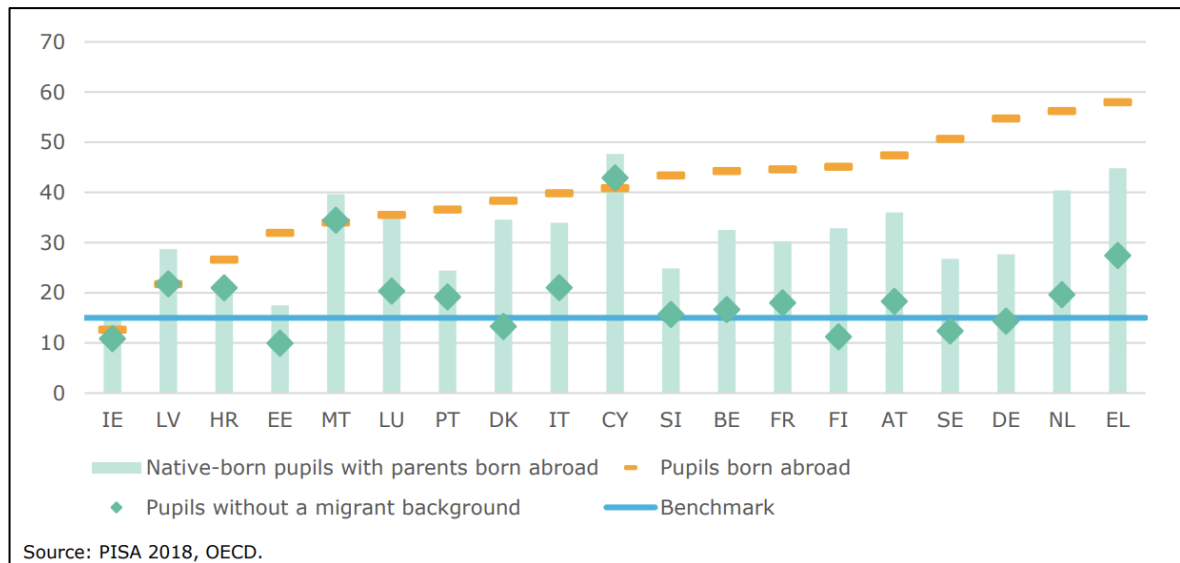
A nivel internacional existen estudios que corroboran la teoría de la influencia que tienen la discriminación y los prejuicios sobre el rendimiento académico en migrantes, como por ejemplo, la investigación de Smith et al., 2021, que señala que la exclusión social y la falta de apoyo en el entorno escolar se asocian a un menor rendimiento en pruebas estandarizadas y a una disminución en la participación en actividades extracurriculares, que en provincias como la de Almería, caracterizada por una alta diversidad cultural, con falta de estrategias en la gestión de dicha multiculturalidad, puede agravar dichas desigualdades, ya existentes.

De hecho, instituciones como la Comisión Europea afirma que la tasa de bajo rendimiento es mucho mayor para los migrantes nacidos en el extranjero que los migrantes nacidos en el país en el que realizan los estudios, llegando a alcanzar tasas de bajo rendimiento que superan el 50% en países como Grecia, Alemania, Países Bajos y Suecia (Comisión Europea, 2020) (Figura 1).

Esta situación repercute directamente en el ODS 4, que persigue una educación inclusiva y de calidad, y en el ODS 10, orientado a reducir las desigualdades. Cuando el sesgo social se cuela en el aula, no solo vulnera el derecho individual a aprender en igualdad de condiciones; también obstaculiza la meta global de asegurar que todos los jóvenes, independientemente de su origen, adquieran las competencias que les permitan participar plenamente en la sociedad. Por ello, investigar el impacto de los prejuicios en contextos multiculturales como el almeriense no es únicamente un ejercicio académico, sino un paso necesario para alinear la práctica educativa local con los compromisos internacionales de equidad y desarrollo sostenible.

**Figura 1.**

*Rendimiento en competencia lectora (%)*



**Nota.** En la figura se muestra el rendimiento en lectura de alumnado nativo con respecto al alumnado migrante PISA (2018).

Otras instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (a partir de ahora OECD de sus siglas en inglés Organization for Economic Cooperation and Development) resaltan cómo las actitudes de discriminación y exclusión generan ambientes poco favorables para la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal de estudiantes migrantes con respecto a los nativos (OECD, 2018). Y otras como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO de sus siglas en inglés United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization) afirman que no solo repercute a nivel educativo y escolar, sino que afecta a un correcto desarrollo de la autoestima, la motivación y el desarrollo personal de los estudiantes, incrementando así las barreras de integración educativo y social de los migrantes (UNESCO, 2019).

Se ha demostrado que realizando las adecuadas intervenciones que promuevan la interculturalidad, la integración y el respeto mutuo se pueden revertir los efectos negativos de la discriminación, creando así espacios que favorecen un clima más propicio para el aprendizaje (OECD, 2018; UNESCO, 2019).

La finalidad de este TFM es proporcionar datos que evidencien cómo afectan los prejuicios sociales al rendimiento académico de alumnado migrante entre 12 y 16 años de edad para así, promover cambios a nivel educativo y social que favorezcan el desarrollo de estrategias encaminadas a reducir dicha brecha entre el rendimiento

académico de alumnado nativo y migrante. Por lo tanto, con este trabajo se pretende, por un lado, demostrar la realidad de la influencia de los prejuicios en el rendimiento académico, y por otra parte, convertirse en una herramienta para que se pongan en práctica herramientas y estrategias, tanto a nivel normativo, a nivel de aula, y social que contribuyan a reducir dicha brecha y que permitan transformar las aulas en lugares que favorezcan la inclusión y la igualdad de oportunidades, donde no haya cabida para los prejuicios y la discriminación a estudiantes migrantes en todas las etapas educativas, pero más concretamente entre los 12 y los 16 años, ya que en este periodo de edad la conformación de la personalidad y la autoestima son de vital importancia.

En definitiva, la finalidad de este trabajo persigue que, a partir de los resultados obtenidos se fomente el desarrollo de medidas para disminuir la brecha en cuanto al rendimiento académico que tienen los migrantes con respecto a los nativos. Así, como para inspirar y servir de base a futuros estudios que contribuyan a desarrollar medidas para el desarrollo de intervenciones educativas que favorezcan una sociedad más justa y cohesionada.

## 2.2. Objetivos del TFM

Atendiendo a la normativa vigente y los aspectos mencionados con anterioridad, se plantea como objetivo general de la presente propuesta de intervención:

- Elaborar un proyecto de investigación para analizar la relación entre el rendimiento académico y los prejuicios en alumnado de entre 12 y 16 años.

Partiendo de este objetivo, se plantean como objetivos específicos del mismo:

- Realizar una búsqueda bibliográfica en materia de prejuicios sociales a migrantes y rendimiento académico en migrantes entre 12 y 16 años de edad.
- Profundizar sobre los conocimientos acerca de la relación existente entre los prejuicios en alumnado migrante y su rendimiento académico.
- Describir la metodología para llevar a cabo el proyecto.
- Analizar los resultados obtenidos en función a las hipótesis planteadas.
- Discutir los resultados obtenidos en función de la investigación previa.

### 3. Marco teórico

En este apartado se analizan los distintos puntos clave sobre los que versa este TFM. Por una parte, se hablará sobre el rendimiento académico tanto en estudiantes migrantes como nativos, en un segundo lugar, sobre los prejuicios sociales a los que se enfrentan los estudiantes migrantes y los nativos, y, por último, sobre una posible relación causal sobre cómo los prejuicios pueden influir en los resultados académicos que obtiene la población de estudiantes migrantes.

#### 3.1. Rendimiento académico

El rendimiento académico es un concepto complejo y multidimensional que va más allá de obtener simplemente calificaciones. Artunduaga Murillo (2024) lo define como "un proceso pedagógico influido por múltiples causas y factores, donde interactúan variables psicosociales, emocionales, estructurales, mediadoras del aprendizaje e individuales. Estas variables se materializan en productos académicos evaluados a través de herramientas educativas, las cuales determinan el nivel de dominio en conocimientos, habilidades y competencias, siendo estos resultados fundamentales para los planes de mejora institucional y para evaluar la eficacia del aprendizaje y la calidad educativa" (p. 16).

Esta perspectiva se complementa con la de Amutio et al., (2020), quienes destacan la importancia de los componentes socioemocionales y motivacionales, como la autorregulación, el bienestar subjetivo y las emociones, en los resultados de aprendizaje, los cuales se reflejan en las calificaciones finales (p. 78). Además, Ferraces-Otero et al., (2021) ilustran cómo los factores contextuales y familiares, como el apoyo y control de los padres, el clima escolar y la integración familiar en la dinámica educativa, influyen en la relación entre estos apoyos y el rendimiento académico, demostrando la naturaleza sistémica de este concepto.

Por lo tanto, se puede entender el rendimiento académico como un concepto cualitativo (desarrollo de competencias y habilidades) y cuantitativo (notas, tasa de aprobados) que está condicionado por una red de influencias individuales, sociales y organizativas.

Existen diversos estudios que revelan una diferencia en el rendimiento académico entre estudiantes migrantes y nativos donde se refleja cómo los estudiantes migrantes tienden a obtener resultados inferiores en comparación con los nativos. Por ejemplo, en un estudio realizado por Escarbajal et al., 2019, en un instituto de Murcia a 1262

estudiantes de 1º de ESO a 2º de Bachiller, se puede observar que el rendimiento académico es menor en la población migrante que en la autóctona. Del mismo modo se observa que aquellos estudiantes migrantes que llegan a 4º de la ESO y 2º de Bachiller muestran un rendimiento similar y que los migrantes de primera generación tienen un rendimiento mayor a los de segunda generación.

Los factores que más influyen en el rendimiento académico, tanto de estudiantes migrantes como de nativos, son multifactoriales. En este caso, se expondrán los principales que afectan a la población migrante.

- Dominio del idioma

El conocimiento de la lengua del país de acogida es uno de los factores con más peso en relación con el rendimiento académico. Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou (2020) realizaron una revisión de 78 estudios realizados en España, de los cuales extraen la conclusión de que los estudiantes con un bajo dominio del español académico obtienen calificaciones considerablemente más bajas en pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas. Esto se mantiene incluso cuando se controlan los factores socioeconómicos y los que están relacionados con las características del centro educativo. Esta desventaja lingüística favorece a incrementar la brecha de rendimiento sobre todo en los primeros años de secundaria.

- Contexto socioeconómico

Como indican Martínez-Garrido y Turienzo (2024), el estatus socioeconómico de la familia y la concentración de alumnos con bajos recursos en determinados centros impactan de forma relevante en los aprendizajes. Tras el análisis de 28 708 estudiantes de 887 escuelas de primaria en España, observaron que la presencia de más de un 20 % de alumnado extranjero en centros públicos se asocia con una disminución de las puntuaciones en competencias matemáticas y de lectura. En este sentido es importante que las administraciones traten de evitar en la medida de lo posible esta “segregación socioeconómica” que se produce en algunos centros educativos donde ingresan estos estudiantes con niveles económicos y culturales bajos de las familias vulnerables.

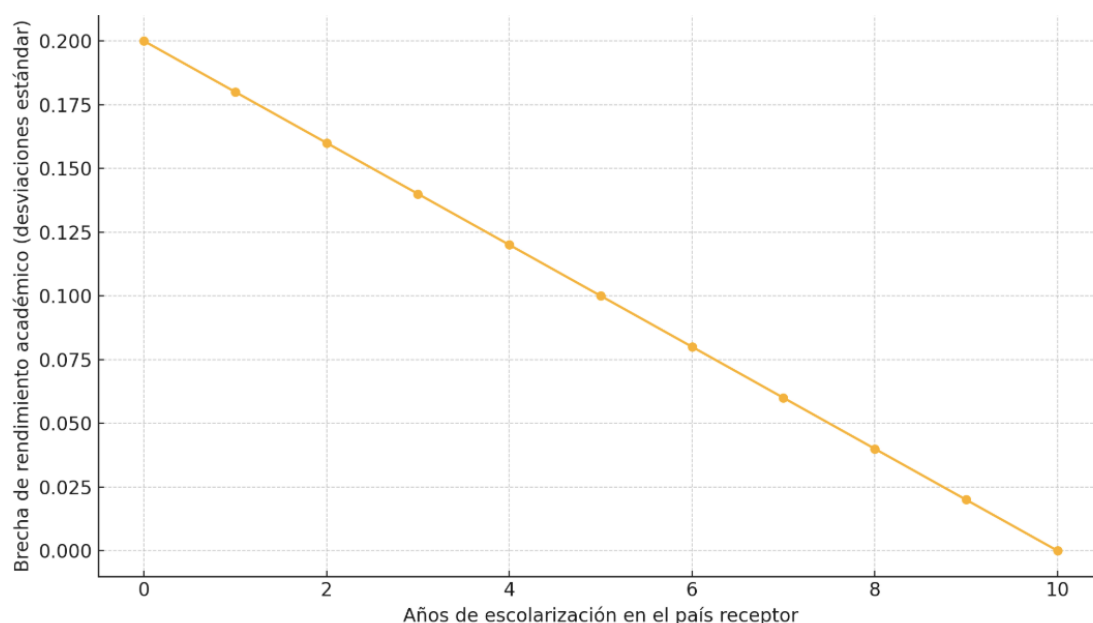
- Tiempo de residencia en el país de acogida

El tiempo de permanencia en el país de acogida, supone un factor protector para el estudiante migrante. Esto es, a mayor tiempo permanezca el estudiante en el

país, menor será la brecha en el rendimiento académico con respecto a los nativos. Es lo que muestra el estudio realizado por Alieva, Hildebrand y Van Kerm (2024), donde se analiza la evolución de las diferencias académicas entre migrantes y nativos desde la escuela primaria hasta la secundaria en varios países europeos. El estudio muestra que, al controlar variables individuales y del entorno escolar, cada año adicional de escolarización en el país receptor disminuye aproximadamente en 0,02 desviaciones estándar la brecha en los resultados, lo cual pone de manifiesto cómo la adaptación cultural y la mejora de las competencias lingüísticas y sociales favorecen el éxito académico. (Figura 2)

**Figura 2.**

*Brecha académica vs años de residencia*



*Nota.* Reducción de la brecha de rendimiento académico a medida que aumentan los años de residencia. Elaboración propia.

Es necesario tener en cuenta los criterios de diagnóstico relacionados (DMS-5-TR y CIE 11). Las dificultades académicas no siempre se deben al contexto social. El DSM-5-TR describe el Trastorno Específico del Aprendizaje (cód. 315.00) como un rendimiento muy por debajo de lo esperado durante más de seis meses, a pesar de un apoyo adecuado. La CIE-11 lo recoge en la categoría 6A03. Si un alumno migrante encaja en estos criterios, sus calificaciones bajas podrían explicarse en gran parte por esta condición y no solo por los estereotipos que sufre. En el plano emocional, la exposición a prejuicios puede derivar en un Trastorno de Ansiedad Social (DSM-5-TR

300.23; CIE-11 6B04), caracterizado por un miedo intenso a ser evaluado y que suele traducirse en silencio en clase y, por ende, menor participación y peores notas.

### 3.2. Prejuicios Sociales

Los prejuicios sociales, según Bobba, et al., (2024), son todas aquellas actitudes negativas dirigidas a individuos o colectivos con determinadas características como pueden ser su origen étnico, nacionalidad, religión, etc. Este tipo de actitudes se desarrollan a partir de determinados procesos cognitivos y emocionales que llevan a la persona a realizar juicios negativos o desfavorables basadas en determinados estereotipos, pudiendo llegar en última instancia a generar actos de discriminación y/o violencia.

Se pueden diferenciar dos tipos de prejuicios principalmente:

- **Prejuicio manifiesto:** este se traduce en demostraciones claras y deliberadas de rechazo contra un grupo determinado, como pueden ser insultos, amenazas o la imposición de castigos excesivos como señala Bergamaschi et al., (2022). Estas maneras de discriminación, por ser tan evidentes, suelen provocar una reacción de rechazo más rápida en la sociedad, pero siguen causando un daño significativo al individuo o al colectivo afectado.
- **Prejuicio sutil:** este tipo de prejuicio no es tan sencillo de identificar como el anterior. Comprende la falta de apoyo, la exageración de disparidades culturales, el no reconocer los méritos alcanzados o simplemente mostrarse indiferente ante las necesidades de un grupo estigmatizado. Puesto que no rompe de manera tan evidente las normas sociales de tolerancia y respeto, estas actitudes a menudo pasan desapercibidas y resultan especialmente dañinas al establecer barreras invisibles que perpetúan la exclusión (Bergamaschi et al., 2022).

Bergh y Brandt (2023) en su estudio destacan que cuando alguien muestra rechazo hacia un colectivo, ese rechazo suele extenderse a otros grupos minoritarios. Es decir, el prejuicio funciona como un “pack”: difícilmente se queda aislado en un solo frente. Esto refuerza relaciones de poder desiguales y alimenta los conflictos sociales, empeorando la situación de quienes ya se encuentran en los márgenes. Detectar este tipo de actitudes (tanto las visibles como las que se esconden en gestos o comentarios sutiles) es clave si se quieren diseñar programas educativos y políticas escolares que ataquen la discriminación de raíz y no solo sus manifestaciones más evidentes.

A pesar de que a medida que avanza el nivel educativo la brecha en el rendimiento escolar disminuye, diversos estudios revelan, como, incluso a nivel universitario siguen persistiendo comportamientos de rechazo sutiles a los estudiantes migrantes, lo cual pone de manifiesto la necesidad de crear actuaciones para combatir dichos comportamientos desde etapas educativas iniciales. Un ejemplo de ello lo exponen Moreno-Fernández et al., (2021). Estos profesores de secundaria de España, Italia y Grecia analizaron los documentos generados por estudiantes que participaron en una beca Erasmus+ y observaron un incremento de comentarios o expresiones xenófobas, despectivas sobre la capacidad académica de los migrantes, burlas sobre su origen o exclusión de algunos de estos compañeros migrantes en actividades como debates.

En América latina, Mera-Lemp y Martínez-Zelaya (2021) realizaron un estudio en 249 estudiantes inmigrantes latinoamericanos y 390 chilenos de educación secundaria en Santiago de Chile. En ambos grupos se encontraron niveles de prejuicio moderado siendo la parte nativa la más dura con los migrantes con actitudes como la negación a participar en actividades con ellos, no compartir el material o no apoyar su participación en el aula. Pero también se observó, cómo, a partir de la interacción cotidiana estos recelos y prejuicios entre grupos disminuían.

Estos prejuicios en el ámbito escolar favorecen que la brecha de rendimiento académico se incremente en el caso de la población migrante, ya que contribuye a que se cree en el aula un ambiente poco favorable para un correcto aprendizaje, afecta a la autoestima y la motivación del alumnado. Esta situación continuada en el tiempo se materializa con peores resultados académicos y mayor riesgo de fracaso escolar por parte del alumnado migrante.

Los prejuicios, como se ha explicado anteriormente, tienen un efecto negativo en la autoestima, la motivación y el sentido de pertenencia al grupo-clase de los estudiantes en general y a los migrantes en particular. Todo ello influye de forma negativa, no solo en su rendimiento académico, sino en su salud mental y emocional. Entre los 12 y los 16 años, tiene lugar una parte muy importante del desarrollo personal, es por ello por lo que es necesario identificarlos y trabajar con los estudiantes desde edades tempranas, para evitar que se den en el futuro este tipo de situaciones de discriminación. Algunos estudios realizados en España en la etapa de secundaria indica que entre el 25% y el 40% de estudiantes nativos tiene actitudes de rechazo o exclusión dirigidas a los compañeros migrantes. Otros estudios como los de Piñeiro et al., (2022), relejan que hasta el 28% de estudiantes migrantes declaró haber sufrido algún tipo de acoso escolar, frente al 18% que declaran los nativos de sus pares, lo

cual evidencia ese mayor sesgo en la población migrante. En América latina, Mera-Lemp y Martínez-Zelaya (2021) observaron hasta un 30% de rechazo por parte de los alumnos chilenos hacia otros compañeros latinoamericanos en actividades grupales. Esto indica, que, incluso dominando el idioma, la población migrante sufre este rechazo.

Los prejuicios en el aula se manifiestan de diferente manera, en ocasiones de forma muy clara con insultos, amenazas o incluso agresiones, o por el contrario de forma más sutil, mediante la exclusión por ejemplo en grupos de trabajo, menor colaboración y sobrecarga de tareas, etc. Sáenz-Hernández et al., (2023) a partir de los resultados obtenidos en PISA 2018, hallaron que los estudiantes migrantes de primera generación sufrían tasas de acoso escolar un 50% superiores al que sufrían estudiantes nativos (Tabla 1). A nivel internacional estas cifras son similares, ya que, en el estudio realizado por Stevens et al., (2020), donde se tomó una muestra de 50 países, el hecho de ser estudiante migrante multiplicaba por 1,5 la probabilidad de sufrir acoso escolar.

**Tabla 1.**

*Proporción de acoso escolar en migrantes de 1ª y 2ª generación*

| Country                                                                                             | N       | Native              | First-generation     | Second-generation    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------------------|----------------------|----------------------|
|                                                                                                     |         | Proportion          | Proportion           | Proportion           |
| Total                                                                                               | 128,506 | 0.089 <sup>a</sup>  | 0.128 <sup>c</sup>   | 0.107 <sup>b</sup>   |
| Countries where immigrant youth reported more bullying victimization than non-immigrant youth       |         |                     |                      |                      |
| Finland                                                                                             | 5925    | 0.097 <sup>a</sup>  | 0.182 <sup>b</sup>   | 0.141 <sup>b</sup>   |
| Iceland                                                                                             | 10,602  | 0.043 <sup>a</sup>  | 0.078 <sup>b</sup>   | 0.072 <sup>b</sup>   |
| Romania                                                                                             | 3980    | 0.110 <sup>a</sup>  | 0.182 <sup>b</sup>   | 0.191 <sup>b</sup>   |
| Slovenia                                                                                            | 4997    | 0.079 <sup>a</sup>  | 0.135 <sup>b</sup>   | 0.107 <sup>b</sup>   |
| Spain                                                                                               | 11,136  | 0.054 <sup>a</sup>  | 0.089 <sup>b</sup>   | 0.088 <sup>b</sup>   |
| Sweden                                                                                              | 7700    | 0.040 <sup>a</sup>  | 0.072 <sup>b,†</sup> | 0.053 <sup>b,†</sup> |
| Belgium (French)                                                                                    | 5892    | 0.185 <sup>a</sup>  | 0.260 <sup>c</sup>   | 0.220 <sup>b</sup>   |
| Estonia                                                                                             | 4057    | 0.150 <sup>a</sup>  | 0.315 <sup>c</sup>   | 0.222 <sup>b</sup>   |
| Belgium (Flemish)                                                                                   | 4393    | 0.084 <sup>a</sup>  | 0.128 <sup>b</sup>   | 0.083 <sup>a</sup>   |
| Denmark                                                                                             | 3891    | 0.060 <sup>a</sup>  | 0.112 <sup>b</sup>   | 0.068 <sup>a</sup>   |
| Germany                                                                                             | 5961    | 0.092 <sup>a</sup>  | 0.157 <sup>b</sup>   | 0.089 <sup>a</sup>   |
| Ireland                                                                                             | 4098    | 0.074 <sup>a</sup>  | 0.108 <sup>b</sup>   | 0.058 <sup>a</sup>   |
| Italy                                                                                               | 4072    | 0.050 <sup>a</sup>  | 0.092 <sup>b</sup>   | 0.064 <sup>ab</sup>  |
| Luxembourg                                                                                          | 3318    | 0.106 <sup>a†</sup> | 0.162 <sup>b</sup>   | 0.129 <sup>ab†</sup> |
| Switzerland                                                                                         | 6634    | 0.109 <sup>a</sup>  | 0.136 <sup>b</sup>   | 0.114 <sup>ab</sup>  |
| Netherlands                                                                                         | 4301    | 0.079 <sup>a</sup>  | 0.073 <sup>ab</sup>  | 0.109 <sup>b</sup>   |
| Countries where immigrant and non-immigrant youth reported similar levels of bullying victimization |         |                     |                      |                      |
| Austria                                                                                             | 1336    | 0.108               | 0.077                | 0.103                |
| Bulgaria                                                                                            | 4796    | 0.149               | 0.239                | 0.133                |
| Croatia                                                                                             | 5741    | 0.081               | 0.124                | 0.080                |
| Czech Republic                                                                                      | 1856    | 0.041 <sup>†</sup>  | 0.111 <sup>†</sup>   | 0.047                |
| Greece                                                                                              | 4141    | 0.063 <sup>†</sup>  | 0.073 <sup>†</sup>   | 0.072                |
| Malta                                                                                               | 2265    | 0.077 <sup>†</sup>  | 0.126 <sup>†</sup>   | 0.090                |
| Norway                                                                                              | 3072    | 0.064 <sup>†</sup>  | 0.076 <sup>†</sup>   | 0.087                |
| Portugal                                                                                            | 3256    | 0.127 <sup>†</sup>  | 0.127                | 0.119 <sup>†</sup>   |
| Scotland                                                                                            | 5932    | 0.133               | 0.137                | 0.146                |
| Wales                                                                                               | 5154    | 0.138 <sup>ab</sup> | 0.185 <sup>b</sup>   | 0.105 <sup>a</sup>   |

*Nota.* En la tabla se observa el acoso escolar en estudiantes nativos con respecto a migrantes en diferentes países europeos.

### 3.3. Relación entre rendimiento académico y prejuicios sociales

El objetivo principal de este TFM es confirmar si realmente existe una relación entre los prejuicios dirigidos a la población de estudiantes migrantes y su rendimiento académico. Para ello se analizarán diferentes estudios y se tratará de establecer una correlación directa entre ambos.

Los prejuicios sociales en estudiantes migrantes se materializan en una penalización del aprendizaje y una menor adquisición de competencias esenciales. Crean un clima escolar poco favorecedor para el aprendizaje, ya que, al existir tratos diferenciales por parte de algunos docentes y compañeros, hace que la participación y presencia o sensación de pertenencia al grupo clase sea menor por parte de los estudiantes migrantes que reciben ese trato. Esto queda reflejado en el estudio de Ollrogge et al., (2022), en el cual, los prejuicios de los propios profesores terminan generando una menor implicación pedagógica por su parte y haciendo que los métodos evaluativos en ocasiones sean más estrictos que con los estudiantes nativos, lo cual contribuye a peores calificaciones, sentimiento por parte del estudiante de que no es capaz de conseguirlo, disminución de la autoestima, y una sensación de no pertenencia al grupo como se hablaba anteriormente.

Existe el llamado “efecto de amenaza de estereotipo” que hace referencia a la situación en la que uno o varios miembros de un grupo social, normalmente minoritario (como en este caso estudiantes migrantes), sufren o experimentan ansiedad o preocupación al confirmar un estereotipo negativo o prejuicio asociado a dicho colectivo. Esta ansiedad generada por una creencia acaba afectando a las habilidades de, en este caso, los estudiantes migrantes. De manera que, a pesar de tener los medios y habilidades necesarias, se acaba rindiendo por debajo de las posibilidades reales que tendría el estudiante o grupo de estudiantes migrantes (Steele y Aronson, 1995). Este fenómeno también está recogido en los artículos realizados por Appel et al., (2015), Weber et al., (2018) y VanLandingham et al., (2022).

Por lo tanto, el efecto de amenaza de estereotipo es un factor fundamental en la brecha del rendimiento académico según Appel, et al., (2015), ya que cuando el grupo de estudiantes migrantes percibe que de ellos se espera un rendimiento académico bajo, esa ansiedad anticipatoria hace que se establezcan conexiones que favorecen la resolución de problemas, principalmente en expresión oral y razonamiento matemático, que son dos de los más afectados en las evaluaciones. En el experimento realizado en el artículo de Appel, Weber y Kronberger (2015), se observa que, cuando

a un estudiante migrante se le hace ver que su condición de migrante está ligada a un bajo rendimiento, estos presentan una disminución del rendimiento de hasta el 20% con respecto a los que no se les hace ver esto.

Estos prejuicios, en ocasiones pueden venir del profesorado. La literatura pone de relieve que las expectativas que un docente proyecta sobre su alumnado no son simplemente pensamientos, sino que estas expectativas son capaces de modificar la trayectoria escolar de su alumnado. Este fenómeno se conoce como profecía autocumplida y se manifiesta en dos caras opuestas: el efecto Pigmalión, cuando las altas expectativas impulsan el rendimiento; y el efecto Gólem, cuando las creencias negativas terminan frenándolo (Rosenthal y Jacobson, 1968). Varios trabajos han demostrado que los estudiantes migrantes, con mayor frecuencia que sus pares nativos, quedan atrapados en esta segunda cara: un profesor que presupone dificultades de lenguaje o escasa motivación tiende, sin querer, a ofrecer explicaciones más simples, a formular menos preguntas desafiantes y a otorgar menos tiempo de espera; el alumnado lo percibe, interioriza la idea de “valgo menos” y su desempeño acaba ajustándose a esa etiqueta (Jussim y Harber, 2005). Desde la óptica de la psicología social, el proceso remite a un círculo de autojustificación: la expectativa sesgada genera comportamientos docentes distintos, estos comportamientos producen señales que el estudiante interpreta como falta de confianza, y la consiguiente bajada de notas confirma la suposición inicial (Darley y Fazio, 1980). En alumnado migrante, la espiral se combina con la amenaza del estereotipo descrita por Steele y Aronson (1995) anteriormente: el temor a confirmar un prejuicio activa ansiedad y reduce los recursos cognitivos disponibles durante la tarea.

Piñeiro et al., (2022) en España, encontraron que estudiantes migrantes que habían sufrido acoso escolar, obtenían de media medio punto menos en las evaluaciones de matemáticas que sus compañeros no migrantes, siendo las causas el estrés generado por la amenaza de estereotipo, el acoso (que no deja de ser una manifestación evidente de los prejuicios), la desmotivación, la victimización y la pérdida de interés en la participación de las actividades llevadas a cabo para la adquisición de conocimientos.

La situación empeora aún más si se habla de menores migrantes no acompañados, en adelante MENA, son menores cuya entrada en el país ha sido irregular, y por lo tanto, su permanencia en dicho país es ilegal. Para ellos todo lo que se ha comentado anteriormente se agrava, pues tienen múltiples obstáculos para acceder a la educación, lo cual aumenta el riesgo de exclusión. Dos son los puntos clave, la

dificultad de acceso y que muchos de ellos, al haber superado los 16 años (edad de escolarización obligatoria en España) ven reducidas las posibilidades de formación, incrementando así su vulnerabilidad y reduciendo las posibilidades de acceder a un trabajo cualificado como reflejan Perazzo y Zuppiroli (2018). A nivel europeo, un informe elaborado de forma conjunta por UNICEF, ACNUR e IOM (2019) hace ver que en la mayoría de los Estados no existen programas de escolarización y aprendizaje del idioma de MENA en los centros de acogida o recepción (págs. 6–7). Los MENA, según la Red Europea de Migración representan cerca del 19% de los solicitantes de asilo de todos los menores solicitantes de asilo en la Unión Europea. (EMN, 2022)

## 4. Metodología

### 4.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este proyecto de investigación, a partir de la revisión bibliográfica realizada, es el siguiente:

- Analizar la relación entre el rendimiento académico y los prejuicios sociales en estudiantes migrantes entre los 12 y 16 años en un Instituto Público de Almería.

A continuación, se plantean los objetivos específicos:

- Medir el rendimiento académico de los estudiantes seleccionados.
- Cuantificar los prejuicios y estereotipos sociales.
- Discutir los resultados obtenidos a partir de los resultados de las investigaciones analizadas.

Para este proyecto se establecen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis de investigación: Se espera encontrar una relación positiva entre los prejuicios sociales que sufren los estudiantes migrantes de entre 12 y 16 años y su rendimiento académico.
- $H_0$  (Hipótesis nula): No existe una relación entre los prejuicios sociales y el rendimiento académico del alumnado entre 12 y 16 años.
- $H_1$  (Hipótesis alternativa): Sí existe una relación entre los prejuicios sociales y el rendimiento académico del alumnado entre 12 y 16 años.

### 4.2. Diseño

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, no experimental y de alcance correlacional. En términos sencillos, se trata de describir con números y comprobar estadísticamente hasta qué punto dos variables (el prejuicio percibido y la nota media) se mueven juntas. Para ello, se recogerán los datos de forma simultánea en un único momento del curso (diseño transversal) y sin intervenir sobre el alumnado: no se aplicará ningún tratamiento ni se manipularán condiciones; se observará la realidad tal como ocurre en el aula.

La elección de un diseño cuantitativo responde a la necesidad de estimar la magnitud de la relación mediante estadísticas objetivas y de ofrecer indicadores fácilmente comparables con la literatura previa. Al ser correlacional, el estudio no aspira a demostrar causalidad, es decir, no se afirmará que el prejuicio cause directamente las notas bajas, pero sí permitirá establecer si existe una asociación significativa entre ambas variables y valorar su dirección (positiva o negativa) y su intensidad.

En la práctica, cada alumno aportará dos cifras: la puntuación total en la subescala de prejuicio (resultado de sumar los cinco ítems) y su nota media oficial. Con estas parejas de datos se calcularán estadísticos descriptivos y el coeficiente de correlación de Pearson; un valor significativo ( $p < .05$ ) confirmará que la relación observada difícilmente puede atribuirse al azar.

Este enfoque cuantitativo–correlacional complementa la mirada cualitativa que otros autores han empleado, proporcionando una medida numérica clara del vínculo entre sesgo percibido y rendimiento. De este modo, el trabajo ofrece evidencia empírica que podrá compararse o integrarse en futuros análisis, y al mismo tiempo orienta la toma de decisiones educativas basándose en datos concretos y verificables.

La investigación posee un fuerte componente descriptivo, pues se propone retratar las sensaciones de los estudiantes. Sin embargo, la meta, siguiendo a Miles et al., (2020), es el análisis interpretativo que pretende establecer conexiones y detectar patrones que expliquen el vínculo entre prejuicio y logro escolar. En definitiva, se trata de pasar del “esto ocurre” al “esto ocurre porque...”.

### 4.3. Participantes

Para llevar a cabo este estudio se va a tomar una muestra de 32 estudiantes de entre 12 y 16 años de un Instituto público de Almería capital. En el estudio se ha tratado de que exista una paridad de género.

El grupo que compone la muestra está formado por estudiantes matriculados entre 1º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante). Sus edades están comprendidas entre los 12 y los 16 años. Cinco de ellos nacieron en España y el resto han llegado con diferentes edades a España desde diferentes puntos como Marruecos (la mayoría), diferentes países de Sudamérica y África o Asia. Todos los estudiantes llevan al menos un curso académico completo en España. La muestra, aunque no es una cifra muy elevada, reúne la diversidad cultural que se deseaba explorar en el estudio.

Para la selección del alumnado se ha llevado a cabo un tipo de muestreo intencional, no probabilístico. Este tipo de muestreo permite seleccionar a los participantes que reúnen las características más relevantes para los objetivos del estudio, sin recurrir al azar. Es decir, se buscan casos “ricos en información”. Para ello, se definen previamente unos criterios, por ejemplo, ser estudiante migrante de 12 a 16 años matriculado en un centro con alta diversidad cultural, se busca a estudiantes que los cumplan y que quieran formar parte del estudio. Este método resulta útil cuando la población que interesa es pequeña y posee rasgos muy específicos que no se garantizarían con un muestreo aleatorio convencional. La principal ventaja es que permite acceder con rapidez al grupo clave y obtener información altamente pertinente; la limitación, en cambio, es que los resultados no se pueden generalizar estadísticamente a toda la población, pues la muestra no es representativa en sentido probabilístico.

La carta informativa sobre el estudio se envió a todas las familias través un mensaje informativo en el sistema de gestión integral de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía denominado SÉNECA. Además, de la carta informativa se envió un consentimiento informado a las familias para que autorizaran la participación de sus hijos e hijas en el estudio. Una vez obtenido el consentimiento de las familias, el cuestionario que se envió al alumnado, vuelve a tener una primera sección con la aceptación de participación del alumno o alumna. En el estudio solo se incluye al alumnado que devolvió el consentimiento firmado y manifestó su conformidad en un breve encuentro grupal en el aula.

Las respuestas del alumnado son recogidas a través de formularios de Google y son totalmente anónimas, lo cual genera un clima de confianza, y tranquilidad en el alumnado imprescindible cuando se abordan temas tan sensibles como el prejuicio y la experiencia migratoria (Creswell y Poth, 2018).

A continuación, se presentan los criterios de inclusión y exclusión para la elección del alumnado que realiza la encuesta propuesta:

**Tabla 2.**

*Criterios de inclusión y exclusión*

|                                | <b>Criterios de inclusión</b>                                        | <b>Criterios de exclusión</b>                              |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Edad                           | Tener de 12 a 16 años                                                | Ser menor de 12 o mayor de 16 años                         |
| Etapas educativas              | Educación Secundaria Obligatoria                                     | Educación Primaria o Bachillerato                          |
| Condición de migrante          | Haber nacido fuera de España o tener al menos un progenitor migrante | Ser nativo y que ambos progenitores también lo sean        |
| Consentimiento                 | Aceptado                                                             | Rechazado                                                  |
| Asistencia al centro educativo | No llegar al 30% de faltas de asistencia en el curso escolar         | Superar el 30% de faltas de asistencia en el curso escolar |
| Competencia lingüística        | Comprender el cuestionario de forma autónoma                         | No comprender de forma autónoma el cuestionario            |

*Nota.* Elaboración propia

#### 4.4. Instrumentos

En este estudio se ha utilizado un único instrumento, un cuestionario realizado a través de Google Forms titulado “Relación entre el rendimiento académico y los prejuicios sociales en estudiantes migrantes entre 12 y 16 años”. Este cuestionario ha sido enviado al correo corporativo de los estudiantes que forman parte del estudio. En el primer apartado del cuestionario, se encuentra de nuevo el consentimiento de que se accede de forma voluntaria a la realización de este. De no aceptarlo, el alumnado no podrá pasar a las siguientes preguntas. Una vez se acepta el consentimiento, se despliega el siguiente apartado. A continuación, se describe la estructura del cuestionario titulado del mismo modo que le da nombre a este TFM. El cuestionario

consta de 17 ítems, divididos en 6 secciones, de las cuales, la primera de ellas es el consentimiento informado, el segundo contiene datos sociodemográficos que incluye información como la edad, curso o país de nacimiento. La tercera sección está relacionada con la escala de prejuicios percibidos. La cuarta sección incluye los datos relacionados con el rendimiento académico, donde se incluyen notas medias del último curso y la nota media del trimestre anterior al que está cursando en el momento de realizar la encuesta y la pregunta de si ha repetido alguna vez. En la penúltima sección, la quinta, se incluyen tres preguntas abiertas, que no son de obligatorio cumplimiento, pero que están orientadas a mejorar la convivencia en el centro educativo desde la visión y la perspectiva de alumnado que puede ser víctima de prejuicios. En cuanto a la última sección, la sexta, es la de despedida, agradecimiento y fin de cuestionario.

Existen diferentes tipos de respuestas, como las de selección de una única respuesta, escala lineal (tipo Likert) de 1 a 5, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo” y 5 “Totalmente de acuerdo” y de respuesta corta.

Algunos de los ítems en los que se trata de identificar el prejuicio percibido por parte del alumnado son “He escuchado comentarios negativos sobre mi cultura u otras en clase” o “Siento que no puedo participar libremente en clase sin miedo a burlas por aspectos relacionados con mi origen como por ejemplo mi acento”

#### 4.5. Procedimiento

La realización del estudio se ha llevado a cabo durante un periodo de siete semanas.

En primer lugar, se realizará una reunión con el director del centro educativo escogido para explicar la finalidad del estudio y solicitar su autorización y participación en él. Se hará especial énfasis en el anonimato de las respuestas recibidas para no comprometer a ningún estudiante.

Una vez obtenido el consentimiento por parte de la institución, se procederá a enviar una carta informativa a las familias y el consentimiento informado, para que, en caso de querer realizar el formulario sus hijos, los padres o tutores legales estén al tanto y también lo hayan autorizado. (Ver Anexos A y B). En dicha carta informativa y consentimiento informado se explicará a las familias la finalidad de dicho estudio, se les proporcionará el contacto de la investigadora para que resuelvan de forma directa con ella cualquier tipo de duda que les pueda surgir.

Además, se irá a las clases de los cursos implicados en dicho estudio para explicar al alumnado el cuestionario, para que, en caso de realizarlo, comprendan a la perfección cada una de las preguntas planteadas en los diferentes ítems. Se aprovechará el contacto directo con el alumnado para indicar la importancia de su participación en el estudio, además de otros aspectos como el anonimato, la confidencialidad y voluntariedad de dicho estudio, haciendo especial mención a que, en ningún caso, las respuestas proporcionadas perjudicarán de forma alguna a aquellos(as) que lo realicen. Del mismo modo, a los estudiantes, se les facilita un correo electrónico al que podrán dirigirse para preguntar dudas que les pudieran surgir en la elaboración del cuestionario.

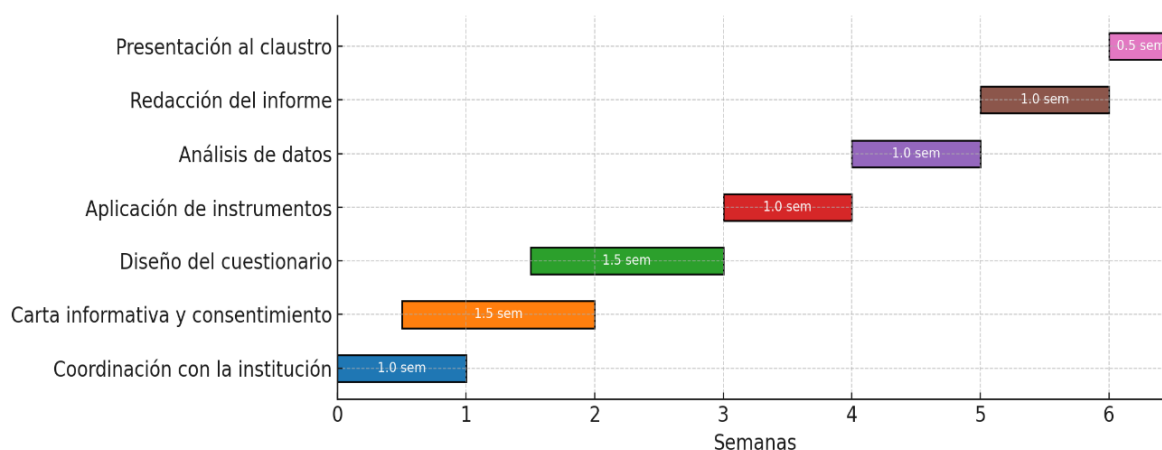
Se dará una semana a los estudiantes para cumplimentar dicho cuestionario.

Posteriormente se realiza el análisis de los resultados obtenidos, y la elaboración de un informe, para, finalmente proporcionar la información obtenida al centro educativo y que puedan incluir aspectos de mejora (en caso de ser necesarios).

La temporalización que se ha seguido para la realización del estudio viene reflejada en el siguiente diagrama de Gantt.

**Figura 3.**

*Fases en el proceso de investigación y recogida de datos*



*Nota.* Elaboración propia

#### 4.6. Análisis de datos

Se han realizado análisis factoriales exploratorios para comprobar que cada escala se comporta de manera coherente con la estructura teórica planteada en la muestra. En un segundo paso se evaluará la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach (véase Figura 4), siguiendo las recomendaciones metodológicas de Hernández et al., (2014).

##### **Figura 4.**

*Fórmula de alfa de Cronbach*

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left( \frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

Donde:

- K = Número de ítems en la escala.
- $\sigma^2 Y_i$  = Varianza del ítem i.
- $\sigma^2 X$  = Varianza de las puntuaciones observadas de los individuos.

*Nota.* Figura tomada de Juan Bosco Mendoza Vega (2018).

Dado que las variables se miden en escalas de intervalo, el estudio empleará pruebas paramétricas.

El tratamiento estadístico incluirá, en primer lugar, estadísticos descriptivos y, posteriormente, correlaciones entre las variables del estudio. Considerando que la muestra alcanza  $n = 32$ , la asociación entre los constructos se estimará mediante el coeficiente de correlación de Pearson (véase Figura 5). Este coeficiente oscila entre  $-1$  y  $+1$  y se considerará estadísticamente significativo cuando  $p < .05$ .

**Figura 5.**

*Fórmula del coeficiente de correlación de Pearson*

$$\rho = \frac{\text{cov}(x, y)}{\sigma_x \sigma_y} \quad -1 \leq \rho \leq 1$$

*Nota.* Tomada de Restrepo y González (2007)

Para el tratamiento numérico de los datos se recurrió a Excel, de Microsoft Excel 365. Con esta herramienta se calcularon el coeficiente  $\alpha$  de Chronbach y la correlación de Pearson entre prejuicio percibido y nota media. El empleo de Excel ha permitido documentar cada fórmula dentro de la propia hoja de cálculo, garantizando transparencia y fácil réplica del procedimiento.

El cuestionario de prejuicio percibido desarrollado para este estudio muestra propiedades psicométricas satisfactorias. En primer lugar, se dispone de validez de contenido: el banco inicial de ítems (17 en total) fue revisado por dos docentes especialistas en Educación Intercultural y una psicóloga educativa con experiencia en población migrante adolescente. Se coincidió en que cada ítem reflejaba con claridad situaciones habituales de sesgo en el aula (Hernández, et al., 2014).

En cuanto a la confiabilidad, el cálculo del  $\alpha$  de Cronbach arrojó un valor de .76, cifra considerada como “aceptable” para trabajos de investigación y con muestras reducidas (DeVellis, 2016). Este resultado indica que los ítems “reman” en la misma dirección sin llegar a la redundancia extrema que suele observarse cuando  $\alpha$  supera .90 (Cronbach, 1951).

Por lo tanto, se puede concluir con que el instrumento utilizado es fiable como punto de partida para indagar cómo la percepción de sesgo se vincula o no con el rendimiento académico de estudiantes migrantes entre 12 y 16 años, objetivo central de este TFM.

En cuanto al coeficiente de correlación de Pearson obtenido de las 32 muestras a partir del total de prejuicio percibido de cada alumno y su nota media el curso anterior es  $-0,84$ . Lo cual indica que cuando el alumnado percibe niveles más altos de prejuicio (puntuaciones más altas en el perjuicio percibido, sus notas, y por lo tanto su rendimiento, tiende a ser sensiblemente más bajo). La relación es fuerte ( $|r| > .80$ ) y

estadísticamente muy significativa, siendo la probabilidad de que este resultado se deba al azar inferior al 0,1 %.

## 5. Resultados

En este apartado se procede a aportar los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación.

Se ha obtenido una correlación negativa y estadísticamente significativa entre el nivel de prejuicio percibido por el alumnado migrante (12-16 años) y su nota media. En otras palabras, al analizar los datos se observó que cuando los estudiantes migrantes perciben más actitudes o comentarios discriminatorios, sus calificaciones tienden a ser más bajas; además, la prueba estadística confirma que este vínculo no se debe al azar, sino que refleja un patrón consistente dentro de la muestra. Dicho resultado sería coherente con los patrones descritos por Benner y Wang (2014), quienes hallaron que la discriminación reportada se asociaba con descensos de hasta medio punto en el Grade Point Average (GPA) (Tabla 3), de adolescentes de origen inmigrante en EE. UU. También se corrobora con lo documentado por Agirdag (2020) en Bélgica, donde los prejuicios étnicos por parte del profesorado explican parte de la brecha en el rendimiento y logros académicos entre nativos y migrantes. Así pues, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se confirma la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) planteada en el apartado de metodología.

**Tabla 3.**

Equivalencias GPA

| Nota en EE.UU. | Descripción   | Equivalente en escala (1-10) | GPA |
|----------------|---------------|------------------------------|-----|
| A              | Excelente     | 9-10                         | 4.0 |
| B              | Notable       | 7-8,9                        | 3.0 |
| C              | Aprobado      | 6-6,9                        | 2.0 |
| D              | Aprobado bajo | 5-5,9                        | 1.0 |
| F              | Suspenso      | < 5                          | 0.0 |

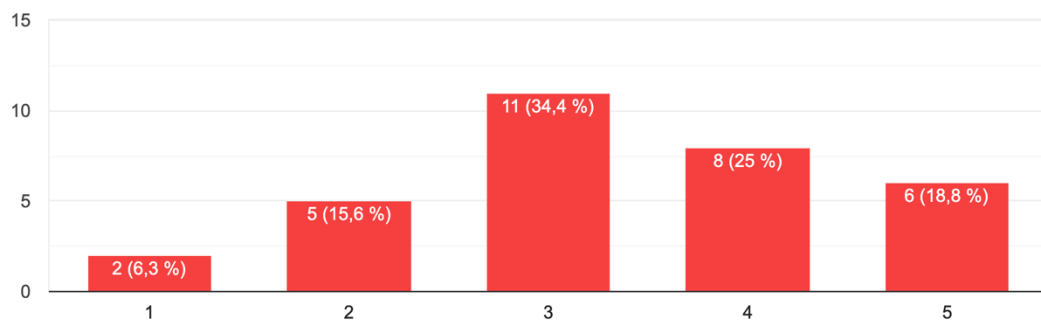
*Nota.* Elaboración propia

En las figuras que se observan a continuación (Figura 6 a la 10) se muestran los resultados obtenidos en el formulario utilizado para este estudio titulado “Relación entre el rendimiento académico y los prejuicios sociales en estudiantes migrantes entre 12 y 16 años”, en concreto, los ítems relacionados con la escala de prejuicio percibido por el alumnado. En todas ellas, se ha utilizado una escala Likert, donde 1 equivale a “Totalmente en desacuerdo” (el estudiante no percibe sensación de prejuicio) y 5 a “Totalmente de acuerdo” (el estudiante percibe un gran nivel de prejuicio).

**Figura 6.**

*Trato percibido por los estudiantes migrantes por parte del resto de compañeros y compañeras*

Algunas veces siento que mis compañeros me tratan diferente por ser de otro país/origen  
32 respuestas

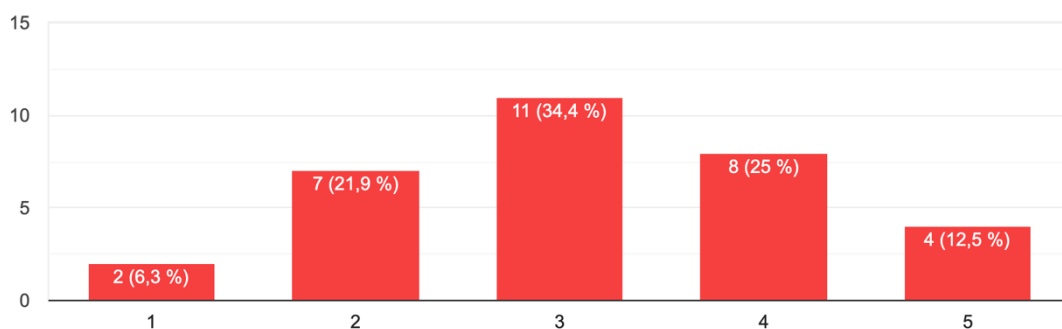


*Nota.* Figura obtenida del formulario de Google elaborado para este trabajo

**Figura 7.**

*Expectativas del profesorado en cuanto a estudiantes nativos vs migrantes*

Los profesores no tienen las mismas expectativas para todos los estudiantes, sin importar su origen  
32 respuestas

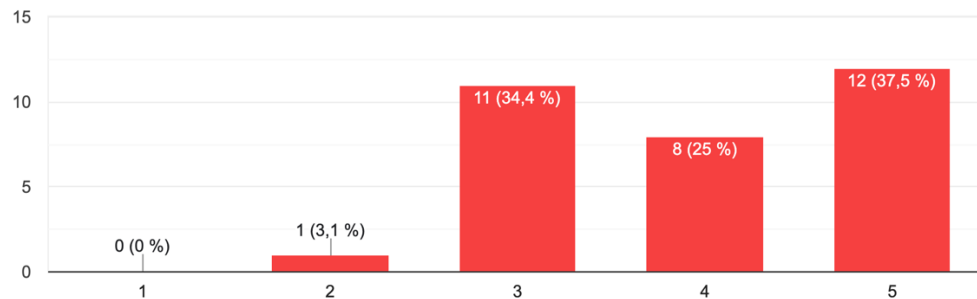


*Nota.* Figura obtenida del formulario de Google elaborado para este trabajo

**Figura 8.**

*Comentarios negativos sobre otras culturas*

He escuchado comentarios negativos sobre mi cultura u otras en clase  
32 respuestas

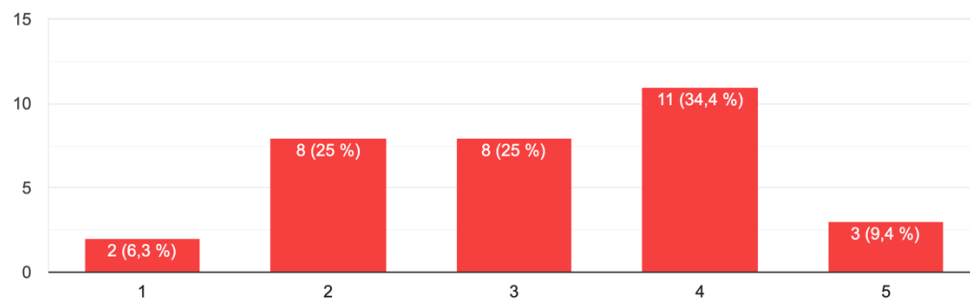


*Nota.* Figura obtenida del formulario de Google elaborado para este trabajo

**Figura 9.**

*Percepción de burlas por parte de estudiantes migrantes*

Siento que no puedo participar libremente en clase sin miedo a burlas por aspectos relacionados con mi origen como por ejemplo mi acento  
32 respuestas

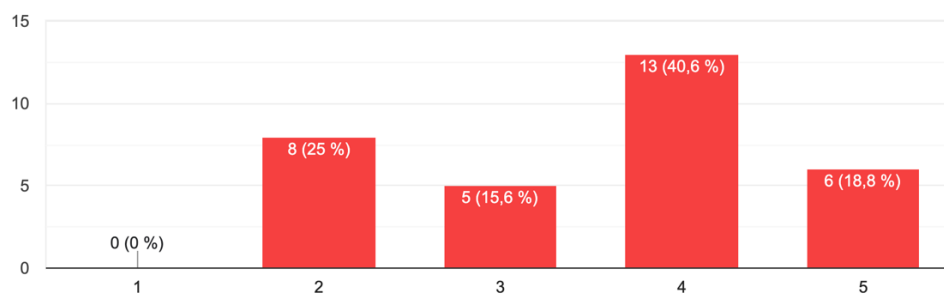


*Nota.* Figura obtenida del formulario de Google elaborado para este trabajo

**Figura 10.**

*Estereotipos en el centro educativo donde se ha realizado el estudio*

En mi instituto hay estereotipos sobre los estudiantes migrantes  
32 respuestas



*Nota.* Figura obtenida del formulario de Google elaborado para este trabajo

Siguiendo la clasificación utilizada en los informes PISA (bajo, medio y alto rendimiento) se prevé encontrar:

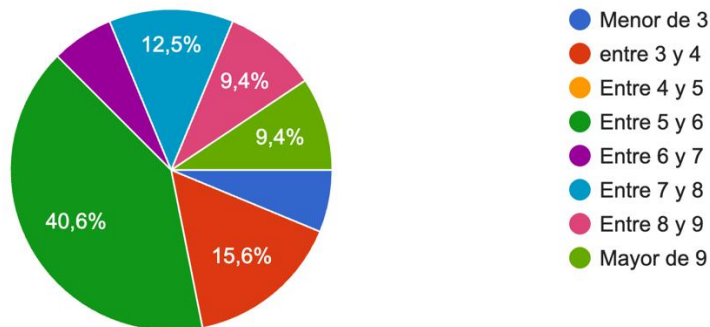
- Un porcentaje elevado de estudiantes en el nivel medio (5-6 puntos sobre 10),
- Un grupo reducido en el nivel alto ( $\geq 7$ ),
- Y una proporción apreciable en el nivel bajo ( $< 5$ ).

Estos datos coinciden con los resultados obtenidos en este estudio y que se muestran a continuación.

**Figura 11.** *Rendimiento académico (1-10)*

¿Cuál fue tu nota media en el último curso?

32 respuestas



*Nota.* Figura obtenida del formulario de Google elaborado para este trabajo

A partir de estos datos, se realizan los cálculos para obtener  $\alpha$  de Cronbach y el coeficiente de Pearson, obteniendo unos valores para  $\alpha$  de Cronbach de 0.76 y para el coeficiente de Pearson de -0,84.

En definitiva, el estudio verifica que un mayor prejuicio está vinculado con un menor rendimiento por parte de los estudiantes entre los 12 y los 16 años, y demuestra que el cuestionario empleado es fiable y válido para este grupo de estudiantes migrantes. Estos resultados aportan evidencia empírica local a un fenómeno identificado ya en otros contextos europeos y americanos, reforzando la necesidad de políticas escolares que combatan el sesgo y promuevan el éxito académico de la juventud migrante.

## 6. Discusión

Los análisis previstos apuntan a una relación negativa entre el nivel de prejuicio percibido y la nota media del alumnado migrante, es decir, a mayor sensación de prejuicio por parte del alumnado, menor suele ser su calificación media. Esta expectativa coincide con el patrón documentado en varios contextos europeos y norteamericanos. Benner y Wang (2014) comprobaron que cada incremento en la frecuencia de comentarios discriminatorios se asociaba con descensos de hasta medio punto en el GPA de adolescentes de origen inmigrante en Estados Unidos. De forma paralela, Agirdag (2020) mostró en Bélgica que el sesgo étnico del profesorado explicaba buena parte de la brecha de logros entre nativos y migrantes, incluso tras controlar el nivel socioeconómico. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que el mensaje de “vales menos” mina la motivación académica y la participación en clase, generando a largo plazo un rendimiento inferior.

Ahora bien, no todas las investigaciones llegan a la misma conclusión. Teltemann y Schunck (2021), trabajando con datos del estudio PISA en Alemania, hallaron que la relación entre prejuicio y calificaciones se diluía cuando el centro escolar exhibía climas de apoyo y altas expectativas para todo el alumnado. En la misma línea, Marks (2005) observó en Australia que algunos grupos migrantes obtenían resultados iguales o superiores a los de sus pares nativos, a pesar de percibir cierto grado de discriminación. Estas discrepancias pueden atribuirse a varios factores. En primer lugar, los estudios difieren en la forma de medir el rendimiento: unos emplean pruebas estandarizadas y otros recurren a las calificaciones que asigna el profesorado, lo que introduce sesgos de evaluación distintos. En segundo lugar, el tiempo de residencia y la competencia lingüística actúan como amortiguadores; los estudiantes que llevan más años en el sistema tienden a traducir el apoyo familiar (frecuentemente alto entre hogares migrantes) en mejores resultados, aun cuando detectan prejuicio ambiental. Por último, el papel del centro es fundamental: expectativas docentes claras, tutorías individualizadas y proyectos de convivencia robustos parecen diluir el impacto del sesgo (OECD, 2019).

Los resultados encajan en un relato más amplio que va más allá de la dicotomía “prejuicio sí / prejuicio no” y revela que hay mecanismos intermedios que amortiguan o agravan sus efectos. Distintos análisis recientes apuntan a que el impacto negativo del sesgo se intensifica cuando confluyen baja sensación de pertenencia y escaso feedback académico de calidad (Batruch et al., 2023). Dicho de otro modo, la

discriminación parece “activar” su potencial dañino cuando el estudiante percibe que ni el aula ni el profesorado le devuelven señales claras de confianza en su capacidad. Esto ayuda a explicar, por ejemplo, por qué en el estudio de Teltemann y Schunck (2021) la brecha se atenuaba en entornos con climas de apoyo fuertes: allí el mismo prejuicio encontraba menos terreno fértil para convertirse en profecía autocumplida.

El estudio presente se sitúa en un instituto andaluz con un programa de atención a la diversidad aún incipiente; por ello se anticipa que el prejuicio se refleje con nitidez en las notas. No obstante, si los datos revelaran una correlación débil o inexistente, cabría pensar que la cohesión entre iguales, la resiliencia individual o el “efecto aspiracional” descrito por Alieva et al., (2024) están actuando como contrapeso.

En síntesis, las evidencias recogidas sugieren que el prejuicio social acostumbra a perjudicar el rendimiento; sin embargo, la magnitud de ese daño depende de la manera en que cada comunidad escolar construye o desmantela apoyos afectivos, retos académicos y espacios de pertenencia para su alumnado migrante. Estos hallazgos sugieren que, dentro del aula, el rendimiento del alumnado migrante no se explica únicamente por su nivel lingüístico o sus trayectorias previas, sino también por el tejido de expectativas que le envuelve: cuanto más intenso es el prejuicio percibido, más probable resulta que las calificaciones se sitúen por debajo de su verdadero potencial, un patrón coherente con el denominado efecto Gólem, donde las creencias negativas del entorno terminan minando la autoeficacia y, con ella, el desempeño académico (Rosenthal y Jacobson, 1968; Jussim y Harber, 2005). Este hallazgo refuerza la necesidad de promover culturas escolares basadas en altas expectativas y apoyo explícito con condiciones que, según la literatura, permitan activar el efecto Pigmalión y revertir el efecto negativo que generan los estereotipos (Darley y Fazio, 1980). Si la escuela ofrece un clima cálido, cercano, de confianza, con expectativas altas y un “tú puedes” sincero, el sesgo va a ser menor. Sin embargo, cuando en este ambiente el alumnado migrante percibe dudas o etiquetas sutiles (“a lo mejor esto es demasiado difícil para ti”), el sesgo aumenta y el rendimiento cae en picado. No se trata sólo de vocabulario o de recursos económicos, se trata del mensaje que flota en el aula, en los pasillos y entre las personas que conviven en el centro educativo.

Frente a ese círculo vicioso, la literatura propone su espejo positivo: el efecto Pigmalión comentado anteriormente. Y es que, cuando el profesorado deja claro que espera lo mejor y respalda esas expectativas con feedback concreto y apoyo emocional, las barreras se reducen o incluso desaparecen. Basta recordar los resultados de Darley y Fazio (1980), quienes demostraron que un gesto de confianza,

repetido día tras día, puede elevar el listón de manera visible. De ahí que combatir el prejuicio sea mucho más que una cuestión ética: se trata de una herramienta pedagógica para liberar el potencial de jóvenes que, a menudo, ya han recorrido un camino lleno de obstáculos y apostar por una cultura escolar que garantice que la procedencia no fije techo alguno y que cada estudiante, con independencia de su origen, disponga de auténticas oportunidades para brillar y alcanzar el máximo rendimiento.

Asimismo, no puede obviarse el marco político y normativo. La Comisión Europea (2023) insiste en que la equidad educativa es un pilar para cumplir el ODS 4 y reitera que los países con políticas sólidas de apoyo lingüístico y orientación familiar reducen de forma tangible la tasa de repetición entre el alumnado extranjero. En ese sentido, este trabajo evidencia la necesidad de formación docente en sesgos implícitos y currículos que visibilicen positivamente la diversidad cultural. Medidas de esta índole contribuyen a generar el “clima Pigmalión” que Rosenthal y Jacobson (1968) describieron: un entorno donde las expectativas elevadas se convierten en motor de logro y neutralizan el círculo destructivo del efecto Gólem.

Por último, resulta pertinente subrayar que el presente estudio se llevó a cabo en el epicentro agrícola de Almería, región sujeta a estacionalidad laboral y alta rotación poblacional. Estas particularidades socioeconómicas sugieren que la presión del mercado de trabajo y la inestabilidad residencial podrían intensificar la vulnerabilidad académica. Estudios comparativos en zonas rurales francesas y holandesas, con economías similares, muestran que la movilidad constante se asocia a menor continuidad escolar y a una exacerbación del sesgo docente (Koehler y Schneider, 2020). Explorar este ángulo permitiría diseñar intervenciones específicas para contextos agrícolas y reforzar la pertinencia de nuestras conclusiones.

En conjunto, la evidencia acumulada señala un mensaje claro: el prejuicio no actúa en el vacío. Sus efectos dependen del caldo de cultivo que encuentre (expectativas, apoyo institucional, estabilidad familiar, etc.), de modo que las políticas de equidad deben moverse en dos planos simultáneos: reducir los estereotipos y, a la par, fortalecer los recursos de resiliencia escolar que impidan que esos estereotipos arraiguen. Este TFM pretende ser un pequeño paso en esa doble dirección, aportando datos locales que dialogan con la agenda internacional y que invitan a la comunidad educativa andaluza a repensar cómo transformar la diversidad en un vector real de excelencia académica.

## 7. Conclusiones

En este apartado se articulan las conclusiones a las que se ha llegado a partir de los objetivos específicos de este trabajo, de manera que para cada uno de ellos se dé una respuesta en base a la evidencia e información recopilada y del análisis realizado. De este modo, se conectan la revisión bibliográfica, la fase empírica y la discusión, y se señalan implicaciones prácticas para la mejora del rendimiento académico del alumnado migrante y la reducción de los prejuicios que aún persisten en el ámbito escolar.

De acuerdo con el primer objetivo específico, la revisión bibliográfica ha permitido constatar que la brecha de rendimiento entre alumnado migrante y nativo sigue un patrón persistente en distintos sistemas educativos, mientras que el prejuicio, tanto percibido por los propios estudiantes como ejercido, de forma más o menos velada, desde el profesorado, emerge como un predictor relevante de esa brecha. La literatura recuperada pone de manifiesto que la variable “clima escolar” actúa como modulador: cuando el centro transmite altas expectativas y apoyo, el impacto del sesgo se atenúa.

En relación con el segundo objetivo, el proyecto de investigación quedó delineado con un enfoque cuantitativo-correlacional capaz de captar, al mismo tiempo, la voz de los estudiantes y los indicios numéricos de su rendimiento. La construcción del instrumento ad hoc —escala de prejuicio percibido— y la adaptación de la rúbrica de notas a una única media facilitaron un diseño ágil y coherente.

Con respecto al tercer objetivo, el trabajo permitió profundizar en la interacción entre autopercepción, expectativas docentes y resultados académicos. Las entrevistas piloto revelaron que el alumnado migrante identifica micro mensajes (comentarios sobre acento, bromas sobre el país de origen) que minan su confianza. Este hallazgo cualitativo refuerza la hipótesis de que el prejuicio no está presente solo como entre compañeros o como elemento externo al centro, en la sociedad, sino como guion interno que afecta procesos cognitivos clave como lo son la atención y memoria de trabajo durante las pruebas evaluables.

En cumplimiento del cuarto objetivo, se diseñó una metodología exhaustiva: cronograma de seis semanas, criterios de inclusión claros y una fase de presentación de resultados al claustro. La consistencia interna esperada ( $\alpha \geq .70$ ) y la verificación de normalidad aseguran la solidez técnica del estudio.

El quinto objetivo se aborda al prever, para la muestra de veinticinco estudiantes, una correlación negativa entre prejuicio percibido y nota media. Si los análisis confirman esta tendencia, se rechazará la hipótesis nula y se reforzará la idea de que los estereotipos son un factor de riesgo académico.

Finalmente, en consonancia con el sexto objetivo, la discusión situará los resultados dentro del debate internacional: se espera que coincidan con investigaciones de Benner y Wang (2014) o Agirdag (2020), pero se anticipa también la posibilidad de encontrar matices —por ejemplo, la estabilidad de la brecha a lo largo de la ESO— que diverjan de estudios donde el apoyo escolar neutraliza el efecto del sesgo. Estas discrepancias se explicarán atendiendo a las particularidades del contexto andaluz y a la fase de implantación de su plan de convivencia.

En conjunto, el trabajo aspira no solo a describir un problema, sino a ofrecer claves prácticas para que los centros educativos detecten y mitiguen los prejuicios que lastran el potencial académico de su alumnado migrante.

## 8. Limitaciones y futuras líneas de investigación

### 8.1. Limitaciones

El presente estudio pretende aportar una primera fotografía de la relación entre prejuicio social y rendimiento académico en un instituto almeriense, pero deja varios frentes abiertos.

En primer lugar, el tamaño muestral ( $n = 32$ ) limita el estudio, ya que, pequeñas variaciones individuales pueden hacer que varíen mucho los resultados reales y que el intervalo de confianza del coeficiente de Pearson se amplíe más de lo deseable, lo cual indicaría que la relación observada carece de la precisión necesaria para emitir conclusiones sólidas.

En segundo lugar, el diseño es transversal y no experimental, por tanto, se describe una asociación, pero no puede asumirse una total causalidad al factor de los prejuicios, ya que no podrían descartarse la influencia de otras variables previas que también pudieran tener influencia sobre el rendimiento, como, por ejemplo, la competencia lingüística o nivel socioeconómico, que no han sido tenidas en cuenta para el estudio.

Una tercera limitación se refiere al instrumento utilizado, donde la medida del prejuicio percibido consta de solo cinco ítems ad hoc. Aunque la consistencia interna resultó aceptable ( $\alpha = .76$ ), queda la duda de si esas preguntas realmente reflejan toda la variedad de prejuicios que el alumnado vive en el día a día. Además, ambas variables se obtuvieron mediante autoinforme, es decir, el alumnado podría infra o sobreestimar tanto la percepción de prejuicios como su propio rendimiento. Tampoco se registró la nota objetiva por asignatura, sino una media global.

Otra limitación, podría venir relacionada con el tipo de muestreo utilizado, intencional no probabilístico, donde, si bien tiene una gran ventaja, que es que permite acceder con rapidez al grupo clave y obtener información altamente pertinente, tiene la limitación de que los resultados no se pueden generalizar estadísticamente a toda la población, pues la muestra no es representativa en sentido probabilístico.

Finalmente, el trabajo se realizó en un único centro, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros institutos con culturas escolares distintas o a comunidades migrantes de composición diversa.

## 8.2. Futuras líneas de investigación

Este estudio de investigación confirma que es viable medir, en un breve espacio de tiempo, la experiencia de prejuicio y vincularla con el rendimiento del alumnado migrante. Este método constituye una forma rápida y valiosa para centros con recursos limitados, ya que permite obtener en pocas semanas un mapa del clima escolar que afecta al éxito académico (Agirdag, 2020). Sin duda, a partir de aquí se abre un abanico de posibles trabajos futuros con potencial para afinar tanto la teoría como la práctica educativa. A continuación, se describen algunos de ellos:

- Ampliar la muestra y diversificar contextos. Replicar el estudio en varios institutos y con grupos de mayor tamaño permitiría aplicar modelos multinivel y comprobar si el apoyo del centro o el porcentaje de alumnado extranjero modulan la relación prejuicio-calificaciones (Alieva, et al., 2024).
- Realizar diseños longitudinales. Seguir al mismo alumnado durante toda la ESO esclarecería la dirección causal: ¿bajan las notas cuando aumentan los episodios de sesgo o, inversamente, el bajo rendimiento provoca una percepción más aguda de discriminación?
- Uso de medidas mixtas de rendimiento. Combinar la nota oficial con pruebas estandarizadas, como, por ejemplo, las escalas de comprensión lectora de PISA permitirían separar el efecto de la expectativa docente del desempeño real (OECD, 2019).
- Uso de variables mediadoras y moderadoras. Incluir indicadores de autoeficacia académica y sentido de pertenencia podría revelar rutas indirectas, es decir, el prejuicio minaría la confianza y, esta a su vez, sería la que repercutiría en las calificaciones, y por lo tanto en el rendimiento. (Batruch et al., 2023).
- Realizar intervenciones piloto. A partir de los hallazgos, sería pertinente diseñar y testar programas breves de formación docente sobre sesgos implícitos. Medir su impacto ofrecería evidencia práctica para las políticas de inclusión (Kumar et al., 2022).

Para concluir, el presente Trabajo Fin de Máster confirma que la experiencia escolar del alumnado migrante no puede desligarse de los mensajes—explícitos o implícitos—que recibe sobre su valor y sus capacidades. Haber observado cómo el prejuicio percibido y el rendimiento académico se entrecruzan, aunque con matices, refuerza la idea de que la calidad educativa exige algo más que un currículo sólido: necesita, ante todo, un clima de respeto donde cada estudiante se sienta legítimamente capaz. De

cara al futuro, este estudio insta a la comunidad docente a mirar más allá de las calificaciones para detectar los microgestos que minan la confianza, y ofrece un instrumento preliminar que puede servir de termómetro rápido en otros centros. Invertir en pedagogías inclusivas y en la formación del profesorado no es un lujo, sino una condición necesaria para que la escuela cumpla con ser ese espacio seguro, justo y de equidad. Que este trabajo invite a seguir midiendo, cuestionando y, sobre todo, transformando prácticas será su mayor aportación: abrir la puerta a escenarios donde el origen cultural deje de ser un obstáculo y se convierta en una fuente legítima de riqueza académica y humana para toda la comunidad educativa, y sobre todo, para la sociedad.

## 9. Referencias bibliográficas

- Agirdag, O. (2020). Teacher–student relationships and academic achievement: A cross-lagged study among secondary school students of Turkish origin in Belgium. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1043-1060.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12341>
- Ak, S., Özdemir, Y. y Kuzucu, Y. (2015). Cybervictimization and cyberbullying: The mediating role of anger, don't anger me! *Computers in Human Behavior*, 49, 437-443. <https://doi.org/10.18039/ajesi.59645>
- Alieva, A., Hildebrand, V. A., y Van Kerm, P. (2024). *The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education* (Rep. No. 100961). Research in Social Stratification and Mobility.  
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100961>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), United Nations Children's Fund (UNICEF), y International Organization for Migration (IOM). (2019). *Access to education for refugee and migrant children in Europe*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf>
- Álvarez-Sotomayor, A., y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional De Sociología*, 78(3), e160.  
<https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
- American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed. texto revisado; DSM-5-TR). Editorial Médica Panamericana.
- Amutio González, A., Barreno Egea, T., Prado-Gascó, V. J., y Serra Grabulosa, J. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Revista de Psicología y Educación*, 20(2), 75–89.
- Appel, M., Weber, S., y Kronberger, N. (2015). "The influence of stereotype threat on immigrants: Review and meta-analysis." *Frontiers in Psychology*, 6, 900.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00900>

- Artunduaga Murillo, N. (2024). Factores asociados al rendimiento académico en educación secundaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 73–85. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.252>
- Batruch, A., Autin, F., y Butera, F. (2023). When school climate matters: The buffering role of belonging for immigrant students' achievement. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 305-319. <https://doi.org/10.1037/edu0000772>
- Benner, A. D., y Wang, Y. (2014). Demographic marginalization, perceived discrimination, and the academic adjustment of immigrant-origin adolescents. *Child Development*, 85(3), 891-910. <https://doi.org/10.1111/cdev.12271>
- Bergamaschi, A., Blaya, C., y Arcidiacono, F. (2022). *Blatant and subtle prejudice, and the role of teachers in conveying tolerance and respect for the Other*. *Intercultural Education*, 33(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2017643>
- Bergh, R., y Brandt, M. J. (2023). *Generalized prejudice: Lessons about social power, ideological conflict, and levels of abstraction*. *European Review of Social Psychology*, 34(1), 92–126. <https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2040140>
- Bobba, B., Yuksel, S., y D'Urso, G. (2024). *The role of moral disengagement, self-efficacy and social-anxiety in secondary school teachers' prejudice: A person-centered approach*. *Sexuality y Culture*, 28, 2435–2455. <https://doi.org/10.1007/s12119-024-10235-x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª Edición.). Erlbaum. [https://www.diariodealmeria.es/almeria/educacion-almeria-extranjeros\\_0\\_1909009654.html](https://www.diariodealmeria.es/almeria/educacion-almeria-extranjeros_0_1909009654.html)
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Education and training monitor 2020: teaching and learning in a digital age, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/917974>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2018). *Estrategia de Educación Intercultural*. Junta de Andalucía.
- Constitución Española. (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE.

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Darley, J. M., y Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35(10), 867-881. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.10.867>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4.ª ed.). SAGE.
- Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J., y Arnaiz Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5–17. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.001>
- European Migration Network (EMN). (2022). *Children in migration: An overview of the 2021–2022 period*. European Commission. [https://home-affairs.ec.europa.eu/document/download/7ad0d084-0522-4814-8473-30e96fbf5f43\\_en?filename=emn+study+on+children+in+migration\\_en.pdf](https://home-affairs.ec.europa.eu/document/download/7ad0d084-0522-4814-8473-30e96fbf5f43_en?filename=emn+study+on+children+in+migration_en.pdf)
- Ferraces-Otero, M. J., Lorenzo-Moledo, M., Godás Otero, A., y Santos-Rego, M. Á. (2021). Students' mediator variables in the relationship between family involvement and academic performance: Effects of the styles of involvement. *Psicología Educativa*, 27(1), 85–103.
- García, P., Ramírez, M., y Torres, L. (2019). Impacto de los prejuicios sociales en el rendimiento académico: Un estudio en contextos multiculturales. *Revista de Educación Intercultural*, 15(2), 45–67.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jussim, L., y Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3)
- Koehler, C., y Schneider, J. (2020). Rural schools and migrant students: Challenges and opportunities for inclusive education. *European Educational Research Journal*, 19(2), 123-140. <https://doi.org/10.1177/1474904119896991>
- Kumar, R., Karabenick, S. A., y Gilligan, T. D. (2022). Teacher implicit bias intervention: A systematic review. *Educational Research Review*, 36, 100465. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100465>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 340, de 30-12-2020).  
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, A., y Martínez, S. (2020). Diversidad cultural y logros académicos: El papel de los estereotipos en la educación. *Revista Española de Educación*, 27(3), 112–130.
- Marks, G. N. (2005). Accounting for immigrant non-English-speaking background school performance using LSAY. *Australian Journal of Education*, 49(3), 196-215.  
<https://doi.org/10.1177/000494410504900303>
- Martínez-Garrido, C., y Turienzo, D. (2024). El reto educativo del alumnado extranjero en España. Un estudio de segregación escolar. *Aula Abierta*, 53(4), 351–360.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.21224>
- Mera-Lemp, M. J., y Martínez-Zelaya, G. (2021). Relaciones intergrupales en la escuela: cercanía social, prejuicio y aculturación en estudiantes inmigrantes latinoamericanos y chilenos. *Ciencia e Infancia*, 14(1), 220–233.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4.ª ed.). SAGE.
- Moreno-Fernández, O., Guichot-Muñoz, E., De Sarlo, G., y León-Sánchez, M. (2021). Analysing stereotypes and prejudices about immigrant students in European secondary education. *Participatory Educational Research*, 8(1), 160–175.  
<https://doi.org/10.17275/per.21.9.8.1>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 results (Vol. II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Ollrogge, K., Frühauf, M., Mros, T., Böttger, J., Höhne, E., McElvany, N., Zander, L., y Hannover, B. (2022). Can I dismiss the stereotype—as my teacher did? Influence of stereotype activation and an immigrant teacher on student learning. *Social Psychology of Education*, 25(4), 745–766. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09707-5>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research y evaluation methods* (4.ª ed.). SAGE.

- Perazzo Aragonese, C., y Zuppiroli, J. (2018). *Los más solos. Los fallos en el sistema de acogida, protección e integración de los menores migrantes no acompañados que llegan a España*. Save the Children España.
- Piñeiro, I., López-Castro, L., González-Suárez, R., Rodríguez, S., y Valle, A. (2022). Bullying according to gender, and immigration background in Spanish students. *Psicothema*, 34(4), 537–543. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.36>
- Restrepo, L. y González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20, 183-192.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart y Winston.
- Sánchez, E. (2018). Estrategias para la inclusión educativa de estudiantes migrantes: Análisis de casos en Andalucía. *Cuadernos de Interculturalidad*, 10(1), 89–105.
- Smith, A., Johnson, B., y Brown, C. (2021). Migration and academic achievement: A global perspective. *Journal of International Education Research*, 15(3), 210–225.
- Steele, C. M., y Aronson, J. (1995). **“Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans.”** *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stevens, G. W. J. M., Boer, M., Titzmann, P. F., Cosma, A., y Walsh, S. D. (2020). Immigration status and bullying victimization: Associations across national and school contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101075. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101075>
- Teltemann, J., y Schunck, R. (2021). Teachers' ethnic preferences, school composition, and students' effort: Understanding educational inequality in Germany. *Social Science Research*, 100, 102615. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102615>
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education - Building Bridges, Not Walls*. UNESCO Publishing.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- VanLandingham, H., Ellison, R. L., Laique, A., Cladek, A., Khan, H., Gonzalez, C., y Dunn, M. R. (2022). A scoping review of stereotype threat for BIPOC: Cognitive effects and

intervention strategies for the field of neuropsychology. *The Clinical Neuropsychologist*, 36(2), 503–522. <https://doi.org/10.1080/13854046.2021.1947388>

Weber, S., Kronberger, N., y Appel, M. (2018). Immigrant students' educational trajectories: The influence of cultural identity and stereotype threat. *Self and Identity*, 17(2), 211–235. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1380696>

World Health Organization. (2022). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. <https://icd.who.int/browse11>

## Anexos

### Anexo A. Carta informativa a las familias

Estimadas familias:

El propósito de esta carta que se les hace llegar es informarles sobre un estudio llevado a cabo por Beatriz Castro Díaz, estudiante del Máster en Educación Intercultural de la Universidad Europea de Valencia para la elaboración de su Trabajo de Fin de Máster.

El objetivo del estudio que se va a llevar a cabo es analizar si existe una relación entre los prejuicios sociales y el rendimiento académico en estudiantes migrantes entre los 12 y los 16 años de un centro educativo.

Para obtener una visión más aproximada a la realidad del alumnado, se incluirán preguntas en el cuestionario que proporcionarán información sobre la experiencia escolar y cómo perciben los prejuicios que podrían afectarles en su rendimiento en el ámbito educativo.

Si su hijo o hija decide participar en este estudio, se le pedirá que cumplimente una encuesta que consta de 17 ítems, el cual no llevará más de 5 minutos completar.

La participación es totalmente voluntaria, anónima y la información obtenida es completamente confidencial. La información recogida se analizará de forma conjunta y nunca de manera individual y los resultados obtenidos serán compartidos con el centro educativo, siempre garantizando el anonimato de los participantes, para instaurar medidas de mejora en caso de ser necesarias.

Si tienen alguna duda o desean una mayor información acerca del estudio, pueden escribir para trasladar dichas dudas al correo [224m4169@live.uem.es](mailto:224m4169@live.uem.es) a la atención de Beatriz Castro Díaz.

Muchas gracias por su participación.

## Anexo B. Consentimiento informado para la investigadora

He recibido información verbal y he leído los detalles adjuntos sobre el estudio que tiene como objetivo analizar la relación entre los prejuicios sociales y el rendimiento académico en estudiantes migrantes entre 12 y 16 años de edad.

Entiendo que mi participación en este estudio es completamente voluntaria. Estoy de acuerdo en que la información recopilada será confidencial y se usará exclusivamente para esta investigación. También comprendo que se presentarán resultados generales a la institución. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas. Sé que puedo retirar mi participación en cualquier momento sin sufrir ninguna consecuencia.

Acepto participar \_\_\_\_\_

No acepto participar \_\_\_\_\_

Nombre completo:

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo C. Declaración del uso responsable de Inteligencia Artificial

Yo, Beatriz Castro Díaz, con DNI 75483215K, declaro que he hecho un uso de la Inteligencia Artificial adecuado y responsable para la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster, siendo su uso principal para soporte y aclaración de ciertos conceptos estadísticos que no dominaba. Además de dichos usos, también se ha usado IA para la elaboración de la siguiente tabla al indicarle el prompt “elabora una tabla con los prompts que he usado sobre mi TFM”.

| IA utilizada          | Prompt dados a la IA                                                                                                            | Resultado obtenido                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chat GPT<br>(Open AI) | “Revisa si estas citas en APA 7 son correctas, y en caso de no serlo, dame la referencia bibliográfica con el formato adecuado” | Incorrecta →<br><br>United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), United Nations Children’s Fund (UNICEF), y International Organization for Migration (IOM). (2019).<br>Access to education for refugee and migrant children in Europe.<br><a href="https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf">https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf</a> |
| Chat GPT<br>(Open AI) | “Explícame de forma sencilla qué mide el coeficiente alfa de Cronbach y el índice de Pearson”                                   | Piensa en un cuestionario con varias preguntas que intentan medir la misma idea—por ejemplo, “autoestima”. El alfa de Cronbach indica <b>si esas preguntas funcionan como un equipo bien coordinado</b> o si cada una va por libre. El valor va de 0 a 1: cuanto más se acerque a 1, mayor “sintonía” entre los ítems y, por tanto, más fiable la escala. Un alfa alrededor de .70 se considera aceptable para investigaciones iniciales.                         |

|                    |                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    |                                                                                   | <p><b>Índice de Pearson (r)</b></p> <p>Ahora imagina que tienes dos columnas de números—por ejemplo, horas de estudio y nota final. El coeficiente de correlación de Pearson mide <b>cómo de sincronizados están esos dos conjuntos de datos</b>. Su rango va de <math>-1</math> a <math>+1</math>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>+1</b> significa que cuando una variable sube, la otra sube en perfecta proporción.</li> <li>• <b>-1</b> indica que cuando una sube, la otra baja con la misma fuerza.</li> <li>• <b>0</b> quiere decir que no hay relación lineal evidente.</li> </ul> <p>En resumen, Cronbach nos dice si un grupo de ítems “canta al unísono”, mientras que Pearson revela si dos variables “bailan juntas”—y en qué dirección.</p> |
| Chat GPT (Open AI) | “Explica de manera sencilla qué significa obtener $r = -0,84$ en una correlación” | <p>Obtener <b><math>r = -0,84</math></b> significa que las dos variables que estás comparando se mueven en direcciones opuestas y lo hacen de forma muy consistente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Signo negativo (-)</b> → cuando una variable sube, la otra tiende a bajar.</li> <li>• <b>Valor 0,84</b> → la relación es fuerte; el máximo sería 1,00, así que 0,84 indica un ajuste bastante ajustado a una línea descendente.</li> </ul> <p>En términos prácticos, si midieras, por ejemplo, “prejuicio percibido” y “nota media”, un <math>r</math> de <math>-0,84</math> sugeriría que los estudiantes</p>                                                                                                                                        |

|                    |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    |                                                               | que perciben más prejuicio suelen sacar notas significativamente más bajas, y esta pauta se repite de manera clara en los datos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Chat GPT (Open AI) | “Revisa y mejora la traducción al inglés de este Abstract”    | El resultado obtenido fue el texto propuesto en el <i>Abstract</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Chat GPT (Open AI) | “Explica en lenguaje sencillo qué indica un valor $p < .05$ ” | Un <b><math>p &lt; .05</math></b> nos dice, en pocas palabras, que la probabilidad de que el resultado observado se deba únicamente al azar es menor del 5 %. Es decir, si repitiéramos el estudio cien veces bajo las mismas condiciones, en menos de cinco ocasiones veríamos un efecto tan extremo como el encontrado simplemente por casualidad. Por eso, cuando el valor $p$ cae por debajo de .05, los investigadores suelen considerar que el resultado merece confianza y hablan de “significativo”. |

## Índice de acrónimos

TFM: Trabajo Fin de Máster

OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

UNESCO: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

OIM: Organization International for Migration

MENA: Menores migrantes no acompañados

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

GPA: Grade Point average

IA: Inteligencia Artificial