



Inclusión educativa de estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego

José Candelario Osuna García

Inclusión educativa de estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego





Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

Mtra. Edith Montiel Ayala
Secretaria general

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

Inclusión educativa de estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego

José Candelario Osuna García



Inclusión educativa de estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego. **Autor:** José Candelario Osuna García —*Baja California, México.* 2026.

156 p. 23 cm.

Primera edición.

ISBN: **979-13-88142-71-0**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000732>



D. R. © copyright 2026. José Candelario Osuna García.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones.**



Todos los contenidos de esta publicación, se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Prólogo	9
Introducción	13
Capítulo 1 La inclusión educativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.....	15
Capítulo 2 La problemática educativa transnacional.....	27
Capítulo 3 Datos para comprender el fenómeno educativo transnacional	37
Capítulo 4 Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes transnacionales	63
Capítulo 5 Diseño de investigación	85
Capítulo 6 Análisis e interpretación de resultados	93
Conclusiones	135
Referencias	141

Prólogo

Este libro integra fundamentos teórico-metodológicos, hallazgos y conclusiones preliminares de una investigación transfronteriza realizada en torno al fenómeno de los estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego a partir de un análisis de autopercepciones de la experiencia de inclusión educativa, así como de los factores condicionantes del rendimiento académico durante ese proceso, en voz de las y los propios alumnos matriculados en los sistemas educativos locales con algún antecedente de trayectoria escolar transnacional.

Estudiar a las infancias y juventudes transnacionales es conveniente debido a que la migración internacional está evolucionando a nuevos espacios geográficos y sociales, provocando cambios sustantivos en los flujos migratorios, las causas que originan la movilización y los tipos de personas que participan. Así es como las niñas, los niños y los adolescentes son los nuevos actores de la migración, por lo que es fundamental caracterizar la magnitud de este fenómeno y sus implicaciones para los sistemas educativos que, a su vez, sean la base para la creación de políticas públicas regionales, currículos homologados y estrategias de acompañamiento que faciliten la inclusión educativa y cultural de este grupo de la población para así garantizar su derecho humano a la educación y a la continuidad académica, independientemente del lugar o país de origen y destino.

La región Tijuana-San Diego no es el único espacio transfronterizo a nivel mundial en donde se manifiesta el fenómeno educativo transnacional, pero sí es uno de los escenarios más orgánicos e interesantes para su examinación. Ya que la relación de interdependencia económica, política y cultural entre Estados Unidos y México, y particularmente entre California y Baja California, que es histórica, ocasiona que la movilidad de personas se desarrolle en forma permanente y atemporal, ya sea por un propósito laboral, formativo y/o recreativo. Lo anterior obliga a los

dos sistemas educativos y a su personal, tanto docente como directivo, a saber cómo actuar cuando llegan a las escuelas niñas, niños y adolescentes interesados en continuar con su formación académica. Sobre todo por tratarse de una región en donde convergen dos culturas completamente diferentes, incluso en idioma o lengua materna. No obstante, la mayor parte de las escuelas no cuentan con un protocolo específico de atención educativa, por lo que ellos y ellas se enfrentan a distintos tipos de barreras que tienen que sortear, en el peor de los casos, sin un acompañamiento docente efectivo, afrontando violencia, discriminación y crisis emocionales en solitario. Son puntos que terminan por afectar negativamente su salud mental y rendimiento académico, desencadenando otros problemas de mayor impacto, como el abandono escolar, ansiedad, depresión, adicciones en edades tempranas, etcétera.

Pese al alto grado de interdependencia regional, la educación es un ámbito gubernamental en donde la colaboración entre actores educativos es incipiente. Pues la relación entre los ministerios de educación de ambos países y entidades federativas, así como entre escuelas y universidades de ambos lados de la frontera, es escasa. Esto genera que el flujo de información sobre los estudiantes que compartimos no fluya de un sistema educativo a otro. El proceso de inclusión escolar de la población transnacional se dificulta, así como la formulación e implementación de políticas educativas comunes, que eliminen las barreras administrativas, pedagógicas y socioculturales frecuentes, identificadas por los autores de referencia en la materia a través de sus investigaciones, que frenan su derecho humano a la educación, tanto en acceso, permanencia y aprendizajes.

De allí la relevancia de este tipo de estudios regionales sobre los estudiantes transnacionales. Porque aportan datos y testimonios relacionados con las trayectorias educativas, barreras, experiencias y dificultades escolares, que nos permiten caracterizar y teorizar en torno a este fenómeno en el contexto de la región Tijuana-San Diego. Como base para encontrar respuestas y soluciones a la problemática, ya sea en forma de políticas públicas transfronterizas o proyectos educativos binacionales, que faciliten el desplazamiento, la transferencia académica y la inclusión de esta categoría de estudiantes a una nueva comunidad de aprendizaje.

De manera que las preguntas que paulatinamente se van a responder a lo largo de este libro son: ¿Qué es un estudiante transnacional? ¿Qué tipo de barreras afrontan los estudiantes transnacionales en los sistemas educativos que transitan? ¿Qué perciben los estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego sobre el proceso de inclusión educativa que experimentan y de su nivel de rendimiento académico? ¿Qué factores condicionan la inclusión educativa y el rendimiento académico de los estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego? ¿Por qué cambia la autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de Tijuana y San Diego?

Introducción

El primer capítulo de este libro abre la discusión sobre la política de inclusión educativa desde el marco de la Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Esto permite al lector situarse e identificar la relevancia de este principio pedagógico en el proyecto de educación nacional que, de acuerdo con la versión oficial, prioriza la atención de grupos en desventaja, ya sea por razones económicas o sociales, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos, incluyendo a los estudiantes transnacionales. No obstante, el propósito principal de este capítulo es dar a conocer las barreras que afrontan estos grupos y de qué manera condicionan su inclusión al sistema educativo.

En el segundo capítulo se desarrolla una revisión de la literatura y se reportan los hallazgos que aproximan al lector a la realidad educativa de la población estudiantil transnacional en la región Tijuana-San Diego, en el estado de Baja California y en las ciudades más importantes de la frontera norte de México. Posteriormente, se explica por qué los estudiantes transnacionales son un problema para los sistemas educativos y para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretamente, aquel que hace referencia a garantizar una educación de calidad. Para ilustrar dicho argumento se presentan los principales resultados de estudios iberoamericanos sobre el rendimiento académico de alumnos inmigrantes y los factores condicionantes.

En el tercer capítulo, se ilustra el panorama actual de los estudiantes transnacionales en Baja California y California, que son los estados fronterizos donde se localiza la región binacional mencionada. De manera que se utilizan datos y conceptos de la migración internacional de niños y jóvenes, de los movimientos migratorios entre México y Estados Unidos, así como estadísticas oficiales de los connacionales repatriados e inmigrantes extranjeros que continúan su educación obligatoria en ambos países. No obstante, el elemento central de este capítulo es la

clasificación y conceptualización de los tipos de estudiantes migrantes: nacionales, binacionales y transnacionales.

En el cuarto capítulo se analiza el marco teórico y conceptual que da sustento al proyecto de investigación, especialmente se estudian las teorías sociales y educativas que explican la conducta de las niñas, niños y jóvenes transnacionales en el contexto escolar que los acoge. De ahí que se profundice en la comprensión de la teoría transnacional, del enfoque formativo de la evaluación, del proceso de adaptación escolar, de la motivación por factores internos y externos, de la familia como principal predictor del rendimiento académico, etcétera. Que a su vez se relacionan con las variables analizadas en este estudio regional transfronterizo.

El quinto capítulo es el apartado metodológico, se explica por qué la investigación se desarrolla dentro de los límites del enfoque cuantitativo, así como por qué se adopta un alcance descriptivo y correlacional en el estudio de la matrícula transnacional. También se especifican las variables que conforman los seis indicadores: características individuales, autopercepción del rendimiento académico, adaptación escolar, motivación por el aprendizaje, satisfacción educativa y participación e interés parental; el universo y la cantidad de alumnos que integran la muestra, que en este caso son 493 adolescentes; además del instrumento y las estrategias utilizadas para el análisis de los datos.

En el sexto capítulo presenta los resultados del diagnóstico del fenómeno de los estudiantes transnacionales por indicador, así como de la correlación entre ellos. De ahí que los puntos centrales del capítulo sean: caracterización multicultural de la región Tijuana-San Diego por el lugar de origen de los jóvenes, ilustración de las trayectorias escolares transnacionales, descripción de los perfiles de rendimiento según la percepción del alumno sobre su propio desempeño académico y explicación sobre la relación de los factores individuales, escolares y familiares en la construcción de dicha autopercepción.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones se resumen los hallazgos más importantes de la investigación, que a su vez respaldan las afirmaciones a las que se llegó sobre la problemática de los estudiantes transnacionales en la región de Tijuana-San Diego, con un enfoque hacia la autopercepción del rendimiento académico.

Capítulo **1**

La inclusión educativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

El arribo de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) a la presidencia de México, el primero de diciembre de 2018, marcó un cambio de rumbo en la política social y educativa del país. Principalmente, porque su proyecto representaba una alternativa o golpe de timón a las políticas públicas desarrolladas por los gobiernos neoliberales, en palabras del propio presidente electo. Incluso en su Plan Nacional de Desarrollo se pone en entredicho la gratuidad, calidad y equidad del sistema educativo federal, así como se afirma, sin datos o evidencias, una degradación generalizada como consecuencia del abandono que sufrió la educación pública durante el periodo neoliberal, que inició con el presidente Miguel de la Madrid Hurtado y finalizó con Enrique Peña Nieto, con fines de privatización (Gobierno de México, 2019).

En los primeros meses de gestión de AMLO, se pusieron en marcha una serie de reformas legislativas con el propósito de concretar la derogación de la reforma educativa de 2013, promovida por su antecesor, Enrique Peña Nieto, así como también la promulgación de dos leyes secundarias en la misma materia. Ley para la Mejora Continua de la Educación y Ley General del Sistema de Carrera de las Maestras y Maestros, en sustitución de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley del Servicio Profesional Docente (Osuna García et al., 2022).

Esta transición político-educativa incorporó una reforma curricular, es decir, más allá del plano legislativo. Ya que, posterior a este hecho político, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendió el diseño e implementación de un nuevo modelo educativo, de nuevos planes y programas de estudio para la educación obligatoria, así como de nuevos libros de texto gratuitos. Lo anterior, porque una reforma en la materia no se limita a una modificación del currículo, suele acompañarse de cambios en la normatividad que orienta el trabajo docente, cambios en la gestión del sistema educativo y cambios en los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Díaz Barriga, 2016).

Como resultado de la reforma educativa de 2018, la SEP, con el liderazgo de Esteban Moctezuma Barragán, publicó un nuevo modelo bajo el nombre de “Nueva Escuela Mexicana”, para reemplazar al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria que se implementó en la gestión

del presidente Peña Nieto, a partir del año 2016. El modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), de acuerdo con la versión oficial, nace para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos, con un servicio educativo de excelencia, que llegue a cada localidad, municipio y entidad federativa, y responda a las condiciones necesarias determinadas por Katarina Tomasevski: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (SEP, 2019). Ver Tabla 1.

Tabla 1.

Condiciones necesarias de los servicios educativos.

Condiciones del servicio educativo	Conceptualización
Asequibilidad	La asequibilidad implica la garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria, así como del derecho cultural al respeto a la diversidad, especialmente de las minorías
Accesibilidad	La accesibilidad obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
Aceptabilidad	La aceptabilidad considera establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado.
Adaptabilidad	La adaptabilidad se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos.

Nota. Elaboración propia con información del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019a).

A pesar de que la presidencia de AMLO finalizó en septiembre de 2024, el modelo educativo de la NEM se mantiene vigente y en acción. La principal razón es que la actual presidenta de México, Claudia Sheinbaum Pardo, representa la continuidad del proyecto de la Cuarta Transformación, por ser hija política del expresidente y militante activa de MORENA, partido político que fue fundado por él en 2014 para competir en las elecciones federales del 2018. Por lo tanto, es altamente probable que dicho modelo educativo se mantenga hasta el fin del sexenio y continúe, siempre que el próximo presidente/a de México cuente con la misma afiliación política o ideológica.

Para asegurar el derecho humano a la educación a todas y todos los estudiantes mexicanos, la NEM tiene dos pilares fundamentales: interculturalidad e inclusión. De acuerdo con la SEP (2019a), la interculturalidad en la educación hace referencia a “fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (p. 8). Mientras que la inclusión parte del reconocimiento de los discursos y prácticas de exclusión al interior del sistema educativo nacional, para corregir el camino y garantizar el derecho a la educación en términos de acceso, permanencia y aprendizajes a todas las personas, por considerarse como necesario para el bienestar individual y colectivo (SEP, 2019b).

Derivado de lo anterior, el Estado mexicano está obligado a garantizar este derecho humano, por lo menos en el nivel obligatorio, desde la educación inicial hasta la enseñanza media, y gradualmente en la educación superior, creando las condiciones normativas, presupuestarias, institucionales y pedagógicas para que las y los estudiantes de los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, mujeres, personas con discapacidad y de sectores marginados del país ejerzan su derecho de aprender en todos sus niveles, tipos y modalidades (SEP, 2019a). Especialmente, aquellos grupos del país que históricamente experimentaron la exclusión del sistema educativo por razones de género, nacionalidad, origen socioeconómico o territorial, discapacidad, a los que, gracias a las reformas educativas de la última década, se les aseguró un lugar en las escuelas públicas, pero no su permanencia y su aprendizaje. Lo que compromete al Estado a redoblar y redirigir esfuerzos en este segundo tramo de la Cuarta Transformación.

La inclusión educativa precisamente tiene relación con estos conceptos clave: acceso, permanencia y aprendizajes. Es decir, para que en realidad se materialice una educación inclusiva, más allá de los discursos políticos y pedagógicos, se requiere que tanto el sistema educativo público como privado:

1. Aseguren un espacio o lugar en la escuela a todo aquel o aquella que lo solicite (acceso).
2. Acompañen con efectividad al estudiante en todo su trayecto formativo, a fin de ayudarlo a sortear las barreras que desencadenan el fracaso o la deserción escolar (permanencia).

3. Garanticen el logro de aprendizajes en todas y todos los estudiantes, con conocimientos y habilidades útiles para la vida académica, laboral y/o social, mediante estrategias innovadoras adaptadas a sus necesidades, diferencias y expectativas (aprendizajes).

En la medida en que esto sea posible, los sistemas educativos estarán más cerca de alcanzar lo establecido en el objetivo número 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (CEPAL, 2016). No obstante, aún quedan muchas tareas pendientes, especialmente en el contexto mexicano.

Por ejemplo, en los inicios de la gestión de Esteban Moctezuma Barragán, titular de la SEP de 2018 a 2020, se reconoció que el acceso a los servicios educativos era uno de los problemas fundamentales en la educación mexicana, lo que se traduce en falta de oportunidades para ingresar a la escuela al carecer de una formación inicial y continua efectiva de docentes y de infraestructura educativa en pésimas condiciones que no asegura la accesibilidad de las personas con discapacidad (SEP, 2019b).

Lo anterior es un indicador de que, a pesar de que la SEP ha desarrollado algunos esfuerzos institucionales, la inclusión de los grupos marginados en las escuelas no se resuelve con el diseño e implementación de nuevas políticas o modelos educativos. Además de esto, se necesita de una cultura escolar promotora del reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, con la participación de todos los actores de la comunidad: directivos, estudiantes, docentes, madres y padres de familia. Con el objetivo de erradicar las prácticas y los discursos que reproducen la idea de que la presencia de minorías estudiantiles genera problemáticas dentro del aula, difíciles de resolver o sobrellevar. Cuando este escenario puede ser aprovechado para formar habilidades en las nuevas generaciones para aprender a ser y aprender a convivir en la era digital pospandemia. En donde la presencia de personas con discapacidad, de pueblos indígenas, afrodescendientes e inmigrantes ha aumentado en las escuelas regulares.

Con el cambio de paradigma, que favoreció la superación de un enfoque centrado en la calidad hacia uno con énfasis en la inclusión y la equidad educativa, inicialmente se pensaba que la inclusión era una po-

lítica mundial dirigida exclusivamente a las personas con discapacidad, en particular, a asegurar su ingreso a las escuelas regulares. Sin embargo, hoy sabemos que esta política no se limita solo a ello, sino que es “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13). Lo que incluye también a las personas indígenas, afrodescendientes y migrantes, como los estudiantes transnacionales. Un concepto que engloba a aquellos y aquellas menores de edad que, sin considerar su origen o nacionalidad, tienen una trayectoria escolar comprobada en dos o más sistemas educativos federales (Osuna y Rabelo, 2024).

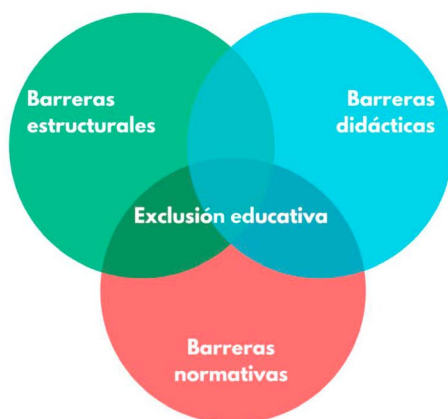
Una experiencia común en estos grupos educativos son precisamente las múltiples barreras u obstáculos que afrontan en el ejercicio de su derecho humano a la educación, ya sea durante el proceso de ingreso o integración a la escuela. Algunos grupos tienen que sortear más barreras que otros, pues eso depende del lugar, la institución educativa que los recibe y de sus miembros. Sin embargo, todos estos factores condicionan por igual el ingreso y la permanencia escolar, así como el logro de aprendizajes establecidos en el currículo oficial.

Las barreras que frenan el desarrollo de sistemas educativos inclusivos tienen diversos orígenes y niveles de complejidad. Algunas son consecuencia de aspectos institucionales, como aquellas que se derivan de la legislación y la política educativa, que impacta directamente en los procesos instruccionales y de gestión escolar. Pero otras son resultado de aspectos individuales o personales, es decir, proceden del pensamiento, creencias, actitudes e ideologías de los actores educativos, que incluye a funcionarios, directivos, personal docente, personal administrativo, estudiantes, madres y padres de familia. Las cuales están asociadas a discursos y prácticas de racismo, discriminación, exclusión y/o violencias, que se reproducen de forma consciente e inconsciente, como consecuencia de posturas de resistencia a la inclusión educativa en escuelas regulares, públicas y privadas. Por lo que su identificación es esencial para su reconocimiento y eliminación.

En la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), diseñada en el marco de la NEM, a los obstáculos que condicionan el derecho de aprender de las personas con discapacidad, indígenas, afrodescendientes

y migrantes, se les denomina: Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) (SEP, 2019b). Desde este marco de referencia, las BAP se agrupan en tres categorías: estructurales, normativas y didácticas, sin ser excluyentes, las cuales frenan con diferente ritmo y profundidad el ejercicio del derecho humano a la educación (véase Figura 1).

Figura 1.
Clasificación de las BAP.



Nota. Elaboración propia con información de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019b).

De acuerdo con la ENEI (SEP, 2019b):

- 1) Las BAP estructurales “son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación” (p. 9).
- 2) Las BAP normativas “son las que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que (directa o indirectamente) impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso efectivo al derecho a la educación en su sentido más amplio” (p. 9).

- 3) Las BAP didácticas “se derivan de las prácticas educativas y cotidianas dentro del entorno escolar. Son aquellas acciones de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector de los educandos” (p. 10).

En específico, los estudiantes transnacionales afrontan barreras de acuerdo con sus antecedentes migratorios, así como necesidades personales y académicas, las mismas que pueden llegar a ser diferentes a las que experimenta el resto de los grupos educativos en desventaja. No obstante, hay barreras que son comunes a todos, que hacen que el proceso de inclusión a una nueva comunidad educativa sea dilatorio y atropellado, sin el acompañamiento pedagógico adecuado.

Para Osuna y Rabelo (2024), los estudiantes transnacionales comúnmente están expuestos a tres tipos de barreras u obstáculos que condicionan su ingreso, permanencia y aprendizajes en el sistema educativo que los recibe. Los autores se refieren a ellas como barreras administrativas, pedagógicas y socioculturales:

Una barrera administrativa es aquel acontecimiento que impide formalizar la inscripción del estudiante transnacional o retrasa este proceso, y la causa más común es la falta de protocolos de atención por parte de la autoridad educativa. Las barreras pedagógicas y socioculturales se presentan una vez superadas las barreras administrativas o la formalización de la inscripción; las primeras son circunstancias condicionantes de la adaptación de los estudiantes al sistema educativo y a la escuela; mientras tanto, las segundas, son acontecimientos que condicionan la adaptación sociocultural de los menores al país, región o ciudad de destino. Las dos barreras están estrechamente relacionadas, una puede desencadenar a la otra (Osuna y Rabelo, 2024, p. 12).

Tabla 2.*Clasificación de las barreras que afrontan los estudiantes transnacionales.*

Tipo	Conceptualización	Ejemplos
Administrativas	Son aquellos acontecimientos que impiden formalizar la inscripción del estudiante transnacional o retrasan este proceso, y la causa más común es la falta de protocolos de atención por parte de la autoridad educativa.	La solicitud de múltiples documentos para comprobar los antecedentes académicos del estudiante; la obligatoriedad del pago de cuotas de inscripción escolar; la falta de espacios para matricular nuevos estudiantes; la necesidad de autorización por parte de funcionarios educativos específicos; la escasa difusión de información sobre el proceso de inscripción a la educación formal; la ausencia de una oficina o departamento local especializado en educación migrante; la ubicación y las características físicas de la escuela, entre otras.
Pedagógicas	Son circunstancias condicionantes de la adaptación e integración de los estudiantes al sistema educativo y a la escuela. Pueden ser de tipo curricular, pedagógico, tecnológico y docente.	El tipo de escuela; el contenido curricular; los estilos de enseñanza; la forma de evaluar el aprendizaje; el estilo de comunicación profesor-alumno y alumno-alumno; la convivencia en la comunidad educativa; el acceso a los materiales didácticos y recursos digitales; la débil capacitación del personal docente y de apoyo psicopedagógico para la atención de estudiantes vulnerables; la ausencia de un protocolo de inducción a la escuela; la nula participación de los padres y madres en el proceso de adaptación escolar, entre otras.

Socioculturales	Son acontecimientos que condicionan la adaptación e integración sociocultural de los menores al país, región o ciudad de destino.	Las dificultades para hablar, leer, escribir y comprender en español-Inglés; el desconocimiento y/o desprecio por las prácticas y los valores culturales de la localidad; el rechazo social por ser extranjero; la condición socioeconómica de la familia; la desintegración familiar; las características geográficas y los problemas sociales de la localidad (inseguridad, violencia de género, feminicidios, desaparición forzada de personas, desempleo, escasez de agua, pobreza extrema, corrupción, etc.), entre otras.
-----------------	---	---

Nota. Elaboración propia con información de Osuna y Rabelo (2024).

Tanto las BAP como los obstáculos que afrontan los estudiantes transnacionales son factores que condicionan el ejercicio pleno del derecho humano a la educación en los grupos sociales en desventaja. Por esta razón, además de reconocerlos como barreras, se requiere de la intervención gubernamental en forma de políticas educativas, así como programas articulados y sostenibles que lleguen a todas las escuelas, orientados a la eliminación de aquellos discursos y prácticas escolares que durante años las han reforzado.

En el caso del fenómeno educativo transnacional, además de lo anterior, se necesita de una cooperación gubernamental entre México y Estados Unidos, que lleve a ambos países a diseñar e implementar políticas transfronterizas que faciliten los procesos de transferencia, inscripción e integración educativa de las niñas, niños y adolescentes que se movilizan constantemente en este corredor migratorio, a fin de garantizar su continuidad académica en los lugares de destino. Para ello, las políticas deben estar dirigidas a aminorar o erradicar todas las barreras, no solo las de carácter administrativo, como se ha registrado en los últimos años en el contexto mexicano:

Se percibe que en materia de educación migrante los esfuerzos del gobierno estatal estuvieron exclusivamente orientados a eliminar las barreras administrativas que enfrentan los menores que transitan de un sistema educativo federal a otro. Hay esfuerzos incipientes para contrarrestar los efectos de las barreras pedagógicas y socioculturales en las trayectorias y el rendimiento académico de los estudiantes transnacionales, pero aquellos que se aplicaron estuvieron dirigidos, en su mayoría, a las maestras y maestros que los acompañan en los procesos de adaptación, integración y aprendizaje (Osuna García, 2021, p. 202).

Para finalizar, me gustaría dejar para la reflexión la idea de que la inclusión educativa que se promueve en el marco de la NEM debe trascender del discurso político a la acción pedagógica. Debido a que desde la tribuna pública del país se hace hincapié en ello, pero en la realidad cotidiana, el personal docente y directivo de las escuelas mexicanas se siente abandonado y extraviado, sin claridad de cuál es la ruta que se debe seguir. Incluso las autoridades educativas locales manifiestan un desconocimiento sobre las estrategias que deben implementarse.

A pesar de lo anterior, las instituciones educativas, tanto del sector público como privado, materializan avances significativos en la inclusión de grupos en desventaja, como es la matriculación de personas con discapacidad en escuelas regulares o la continuidad académica de los estudiantes transnacionales. Sin embargo, este progreso es resultado de esfuerzos individuales institucionalizados, que marcan rutas posibles, pero también profundas desigualdades entre los centros escolares.

En consecuencia, las experiencias de inclusión educativa pueden variar de una escuela a otra dependiendo de los objetivos del proyecto institucional en cuestión, así como de la infraestructura y los recursos con los que cuentan, sean de tipo económico, humano, didáctico, tecnológico, etcétera. Pues el éxito o fracaso de esta política educativa también depende de aquello que las comunidades escolares son capaces de hacer con lo que tienen a su alcance, que en la mayoría de los casos del sector público son limitados e intransferibles.

Además, se debe aceptar que así como hay avances, también se siguen reproduciendo discursos y prácticas pedagógicas de exclusión. Principal-

mente, por las y los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, madres y padres de familia, personal docente, directivo y administrativo), que siguen anclados en el paradigma de la segregación escolar y del no reconocimiento de los derechos de las minorías. Circunstancia que obliga al Estado mexicano, así como a las propias comunidades escolares, a redoblar esfuerzos en materia de concientización y respeto a los derechos humanos. Porque la escuela no puede quedarse atrás mientras la sociedad se transforma y adopta nuevas dinámicas.

Capítulo **2**

La problemática educativa transnacional

Contexto y antecedentes investigativos

La región fronteriza entre México y Estados Unidos se creó oficialmente con la promulgación del Acuerdo de La Paz el 14 de agosto de 1983. A través de este convenio binacional se delimitó como “zona fronteriza” al área situada dentro de los 100 kilómetros con respecto a los límites territoriales y marítimos de ambos países, así como se acordó la atención colaborativa de problemas de contaminación del aire, tierra y agua en la misma zona (Acuerdo de La Paz, 1983).

En la actualidad, la región fronteriza abarca 48 condados estadounidenses en cuatro estados: California, Arizona, Nuevo México y Texas; y 94 municipios mexicanos en seis entidades federativas: Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas (CEI Gilberto Bosques, 2017). Adicionalmente, a lo largo de la frontera se localizan distintas concentraciones urbanas que son consideradas como ciudades binacionales o transfronterizas, básicamente porque sus actividades económicas, sociales y culturales trascienden las fronteras políticas entre dos o más países, así como presentan cierto grado de interdependencia en su desarrollo, por la gran cantidad de personas, productos, servicios y dinero involucrados.

Para Rocha y Orraca (2018), “más allá del espacio físico, la región transfronteriza está representada por las actividades cotidianas que llevan a cabo los residentes de la zona y que traspasan los límites territoriales de los Estados nación” (p. 105). En consecuencia, las áreas metropolitanas transfronterizas más importantes entre México y Estados Unidos son Matamoros-Brownsville, Reynosa-McAllen, Nuevo Laredo-Laredo, Ciudad Juárez-El Paso, Nogales-Nogales, San Luis Río Colorado-Yuma, Mexicali-Calexico y Tijuana-San Diego.

En particular, la zona metropolitana de Tijuana-San Diego se caracteriza por ser el cruce fronterizo más importante entre México y Estados Unidos, por donde fluyen de manera regular millones de personas y mer-

cancias. Adicionalmente, la región comparte recursos hídricos, energéticos y productos agrícolas e industriales mediante una red de infraestructura que incluye carreteras, puertos de entrada terrestres (garitas internacionales), líneas de transmisión de energía y sistemas de distribución de agua (SANDAG, 2014).

Es así que este territorio transfronterizo demuestra una consolidada integración económica y social en beneficio de los 5,1 millones de habitantes del condado de San Diego y de los municipios de Tijuana, Tecate y Playas de Rosarito (SANDAG, 2014).

Así como en el Acuerdo de La Paz (1983) se formalizó la cooperación bilateral para resolver problemas medioambientales de la zona fronteriza, recientemente los gobiernos locales y estatales de ambos lados de la frontera están definiendo e implementando agendas públicas binacionales en temas de interés común: delincuencia y seguridad ciudadana, planificación municipal y regional, desarrollo económico, migración y derechos humanos, transferencia de tecnología, turismo médico, etcétera.

Sin embargo, los problemas educativos son invisibles e irrelevantes para la agenda transfronteriza, a pesar de que más de siete mil niños y adolescentes que viven en Tijuana cruzan a diario para estudiar en las escuelas de San Diego (Rocha y Orraca, 2018). Que 8 de cada 100 alumnos de educación básica en Baja California son considerados como estudiantes transnacionales por tener trayectorias escolares fuera del sistema educativo nacional, principalmente en Estados Unidos (López López, 2015; Jalili Zúñiga, 2015 y Vargas Valle, 2018). Que en la entidad radican alrededor de 123 848 personas de origen estadounidense, lo que representa el 3,7 % de la población (Serrano y Jaramillo, 2017).

Algunas investigaciones sobre estudiantes transnacionales en la frontera norte de México son desarrolladas por Vargas Valle (2018), específicamente en la zona metropolitana de Tijuana (Playas de Rosarito, Tecate y Tijuana). En su más reciente estudio, identificó a 463 estudiantes transnacionales que asistían a 86 escuelas secundarias de la zona, de donde el 68 % son originarios de Estados Unidos. El 45 % tiene legalmente la doble nacionalidad, el 54 % nació en el vecino estado de California y el 26 % son originarios de BC; por otra parte, sus resultados indican que las principales razones de la migración a México son: trabajo de los

padres (25 %), deportación (20 %), separación de los padres (16 %) y no tener documentos (8 %). El 65 % quiere regresar a Estados Unidos, y el 28 % prefiere quedarse en México, pero trabajar del otro lado de la frontera. Por último, el 48 % aún demuestra un dominio integral del idioma inglés (Vargas Valle, 2018).

Otros estudios representativos de la población estudiantil transnacional de la región Tijuana-San Diego los desarrollan conjuntamente investigadoras e investigadores de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), el Colegio de la Frontera Norte (COLEF) y la Universidad de California en San Diego (UCSD). Recientemente, se presentaron resultados preliminares donde se enfatiza en los estilos de vida binacionales de los 3362 estudiantes encuestados; por ejemplo, el 24 % responde haber vivido del otro lado de la frontera, el 28 % se identifica con la cultura mexicoamericana y el 71 % son bilingües, ya que pueden tener una comunicación básica en español e inglés. El 77 % tiene familia o amigos cercanos viviendo del otro lado de la frontera y el 73 % tiene altas expectativas de asistir a una universidad pública o privada de la región (Matus, 2016).

Por su cuenta, Mungaray y Floca (2017) presentaron como sus principales hallazgos que la mitad de los estudiantes de San Diego reporta desafíos con el lenguaje y la identidad cultural; el 45 % no tiene un lugar tranquilo para estudiar con acceso a una computadora e internet; y el 35 % no espera terminar la educación superior. En contraste, el 40 % de los alumnos de Tijuana también reporta desafíos con el lenguaje y la identidad cultural; el 17 % no considera que los estudios profesionales sean necesarios para tener un buen trabajo; y el 27 % responde que sus padres prefieren que trabajen en lugar de estudiar (Mungaray y Floca, 2017).

Adicionalmente, Rocha y Orraca (2018) realizaron una investigación sobre los estudiantes universitarios transfronterizos a lo largo de la frontera norte de México, y determinaron que aproximadamente 39 599 alumnos (20 326 hombres y 19 273 mujeres) residen en el territorio nacional, pero asisten a instituciones educativas de los cuatro estados fronterizos de la Unión Americana. En el caso del municipio de Tijuana, son cerca de 10 464 residentes que cruzan diariamente la garita internacional para asistir a escuelas y universidades del vecino estado de California;

además, los niveles educativos donde hay más matrícula transfronteriza son primaria y secundaria (Rocha y Orraca, 2018).

Tomando como referencia este escenario, para analizar y contrastar la situación de los alumnos transnacionales en la región Tijuana-San Diego, se vuelve un estudio conveniente cuando se añaden nuevos objetos y sujetos de investigación en caminos poco explorados. Por ello, para sumar a la comprensión integral de este fenómeno educativo, se propone profundizar en el análisis de la autopercepción del rendimiento académico de la comunidad estudiantil transnacional en ambos lados de la frontera, enfatizando la relación que tiene con las dificultades de adaptación educativa, la motivación por el aprendizaje, la satisfacción con la enseñanza recibida y la participación e interés parentales.

Un argumento adicional se desprende de la idea de que, por ser un espacio de confluencia económica, social y política, la multiplicidad de fenómenos y problemáticas habituales constantemente llama la atención de investigadores nacionales e internacionales interesados en describir lo que sucede en la región transfronteriza de Tijuana-San Diego. De modo que son los fenómenos migratorios, socioculturales y macroeconómicos los analizados con más frecuencia por la investigación social, al punto de desplazar a los problemas educativos binacionales a un campo de conocimiento poco estudiado.

Finalmente, los sistemas educativos de México y Estados Unidos tienen el compromiso de garantizar a todos los niños y jóvenes el derecho a recibir una educación de calidad, tal y como se señala en la Agenda para el Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2016). Por lo que ningún estudiante transnacional o con un origen étnico diferente al lugar en donde reside debe quedar excluido, ya que “un modelo de desarrollo excluyente se consolida y amplía en la medida en que alienta un sistema escolar excluyente” (Gentili, 2011, p. 13).

En este último punto, los estudiantes transnacionales que asisten a escuelas mexicanas se encuentran, sin generalizar, con insuficiencia de apoyo académico, desmotivados y en un escenario socioeducativo muy diferente, al que no se adaptan con facilidad. En consecuencia, son considerados como “alumnos en riesgo” con una fuerte tendencia a abandonar la escuela (deserción escolar) o a repetir algún grado (re-

probación escolar) (Zúñiga, 2008; Vargas y Aguilar, 2017). De ahí que los sistemas educativos que no apoyen la inclusión y adaptación de la matrícula transnacional condicionen el cumplimiento de la meta 4,5 del cuarto objetivo de desarrollo sostenible (CEPAL, 2016):

Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional (p. 15).

Desde este marco de referencia, la ejecución de investigaciones sobre la comunidad estudiantil transnacional, además de aportar nuevos elementos a la discusión sociológica, pedagógica y curricular del problema, ayuda a derribar la creencia de la invisibilidad de estos alumnos en las escuelas de los dos países, así como a focalizar el debate de la migración en niños y adolescentes (Sánchez y Zúñiga, 2010).

El rendimiento académico de estudiantes transnacionales como objeto de indagación

En Estados Unidos, el rendimiento académico de los estudiantes es objeto de investigación aproximadamente desde 1845, año en que se aplicaron las primeras pruebas de rendimiento como fuente básica de información para evaluar a las escuelas y al profesorado, así como para mejorar el desempeño de los alumnos (Alcaraz, 2015).

Una investigación pionera en el análisis del rendimiento estudiantil y la evaluación del sistema educativo estadounidense fue dirigida por James Coleman en la década de 1960. El Informe Coleman (1966), como popularmente es conocido, examinó la relación entre los diversos factores (escolares e individuales) y los logros educativos, utilizando una muestra significativa de seiscientos mil estudiantes, setenta mil docentes y cuatro mil escuelas.

Los educadores de la época compartían la visión de que el equipamiento, el currículum, los profesores y los compañeros eran los determinantes primarios del logro de los estudiantes, pero los hallazgos publicados en

El Informe sobre la importancia del origen familiar para el rendimiento cambiaron el sentido de la discusión pedagógica. Es decir, las escuelas no presentaban grandes diferencias entre los recursos materiales y humanos, por lo que las desigualdades en el aprendizaje “no se debían a los recursos de los centros educativos, sino a su composición social” (Carabaña, 2016, p. 10).

Según Fenstermacher y Soltis (1998), el estudio llegaba a la conclusión de que:

La igualdad del rendimiento educativo no se obtenía igualando las partidas presupuestarias dedicadas a la educación. Lo que generaba diferencias eran los antecedentes de los estudiantes (en particular, los ingresos de los padres y su nivel educativo). Los datos indicaban que el medio del estudiante influía mucho más en los logros educativos (o en la falta de ellos) que la igualdad en los elementos físicos de la escuela, la riqueza de su currículo o la preparación de sus profesores (p. 47).

Desde entonces, el rendimiento de los estudiantes se explica por dos conjuntos de variables primarias: los condicionantes internos, que hacen referencia a las características psicofisiológicas del alumno, y los condicionantes externos, relacionados con las peculiaridades de la comunidad, la escuela y la familia (Castejón, 2014).

Ladrón de Guevara (2000, citado en Ruiz, 2001) clasifica los factores según la figura y el escenario de donde provienen, de modo que hay factores escolares (la relación profesor-alumno, la agrupación de los estudiantes, características del profesor, el tipo de centro educativo), factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que vive el estudiante) y factores familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, la escolaridad parental). Sin embargo, como la problemática del rendimiento es tan compleja, es un error metodológico considerar únicamente a los factores escolares como la causa principal del bajo rendimiento académico.

En relación con las afirmaciones anteriores, hasta el día de hoy existen numerosas investigaciones que analizan el rendimiento académico por

nivel educativo (Carvallo et al., 2007; Ferragut y Fierro, 2012; Rodríguez et al., 2004; Sánchez y Valdés, 2011); niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes (De la Orden y González, 2005; González, 2003; Ruiz de Miguel, 2001); y su relación con factores psicológicos (Sternberg et al., 1999; Nácher, 1996), escolares (Mingorance et al., 2017; Roys y Pérez, 2018), contextuales (Gaxiola et al., 2012; López, 2011; Olmedo, 2017) y fisiológicos (González y Portolés, 2014).

No obstante, hay pocos estudios empíricos que examinan el rendimiento estudiantil desde la perspectiva de la autoevaluación del propio desempeño académico (Gimeno Sacristán, 1976; López *et al.*, 1996; Mera *et al.*, 2014). En la mayoría de las publicaciones se define como el resultado que el alumno alcanza en una prueba estandarizada de competencias, la calificación promedio conseguida en el periodo o ciclo escolar anterior, la nota asignada por su profesor en un curso determinado, etc, siempre ligado al enfoque de la heteroevaluación.

Además, son muy escasas las investigaciones publicadas acerca del rendimiento académico en estudiantes en situaciones vulnerables, en particular los que son consecuencia de los movimientos migratorios internacionales, los alumnos transnacionales. Algunas aproximaciones documentales y empíricas fueron desarrolladas en España por Etxeberrí y Elosegui (2010), Rodríguez Izquierdo (2010a), Pereira *et al.* (2013), Mera *et al.* (2014) y Álvarez *et al.* (2015-2018). En la región de América Latina se encuentran los estudios de Morales (2012), Sanguano (2013) y OREALC (2016).

Se debe destacar que las y los autores mencionados coinciden en la fuerte tendencia de los estudiantes inmigrantes o transnacionales a demostrar un bajo rendimiento académico con respecto a los alumnos nativos o autóctonos, a causa de los factores individuales (sexo, edad, inteligencia emocional, motivación por el aprendizaje, tiempo empleado para la realización de tareas escolares), familiares (nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico, capital cultural, hogares biparentales) y escolares (ajuste escolar, satisfacción con sus experiencias educativas, elevada concentración del alumnado en escuelas públicas, profesores con debilidades pedagógicas para la atención de estudiantes inmigrantes), identificados como los condicionantes primarios del desempeño.

En congruencia con la discusión teórica anterior, en esta investigación se analiza la autopercepción del rendimiento académico en una comunidad estudiantil considerada como una minoría en riesgo, invisible para las autoridades educativas y profesores, con una alta tendencia hacia la deserción y reprobación escolar (Sánchez García, 2008; Sánchez y Zúñiga, 2010; López López, 2015). Particularmente, me refiero a los estudiantes transnacionales, que asisten a la educación secundaria baja y alta en escuelas de la región Tijuana-San Diego, conforme a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2013), que se ilustra en la Tabla 3.

Tabla 3.

Estructura de la educación obligatoria de México y Estados Unidos.

Nivel CINE	México	Estados Unidos	
Educación primaria, CINE 1.	Educación primaria. De 6 a 11 años Grados 1-6.	Elementary school. De 6 a 11 años. Grados 1-5/6.	
Educación secundaria baja, CINE 2.	Educación secundaria. De 12 a 14 años Grados 1, 2 y 3.	Middle school. De 12 a 14 años. Grados 6, 7 y 8.	Junior high school. De 13 a 14 años. Grados 7 y 8.
Educación secundaria alta, CINE 3.	Educación media superior. De 15 a 17 años Grados 1, 2 y 3.	High school. De 14 a 18 años. Grados 9, 10, 11 y 12.	

Nota. Elaboración propia con información de la UNESCO (2013).

Dichos estudiantes son aquellos y aquellas que, sin considerar su origen o nacionalidad, tienen trayectorias escolares en dos o más sistemas educativos federales (Osuna y Rabelo, 2024). Por consiguiente, una trayectoria escolar es aquel desplazamiento que experimentan los estudiantes cuando emigran de una escuela o sistema educativo a otro, para permanecer en ella o en él durante un periodo significativo de tiempo. Estas también son conocidas como trayectorias escolares fragmentadas por los autores Sánchez y Zúñiga (2010).

Algunos tienen una trayectoria unidireccional, es decir, se trasladan de México a Estados Unidos o viceversa. Otros, bidireccionales, de Baja California a California y de regreso. Y, por último, hay alumnos con trayectorias complejas, aquellos que se movilizan constantemente de un país o sistema educativo a otro, por ejemplo, de Guanajuato a Arizona; después regresan y se vuelven a ir, pero ahora para vivir en alguna ciudad de Texas (Zúñiga et al., 2008)..

A partir de lo anterior, las preguntas que guían el desarrollo de esta investigación son: ¿Qué factores influyen en la autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de Tijuana y San Diego? ¿Qué perciben los estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego de su nivel de rendimiento académico? ¿Qué tipo de trayectorias escolares prevalecen entre los estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego?

En consecuencia, los objetivos de investigación que se persiguen son los siguientes:

- Como objetivo general: evaluar la influencia de los factores individuales, escolares y parentales en la autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego.
- Como objetivos específicos: 1) identificar la relación entre la autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales con la adaptación escolar, motivación por el aprendizaje, satisfacción educativa y participación e interés parental; 2) describir el perfil académico de los estudiantes transnacionales con un nivel de rendimiento alto, medio y bajo; y 3) comparar la autopercepción del rendimiento académico entre los estudiantes transnacionales de Tijuana y San Diego.

Capítulo **3**

Datos para comprender el fenómeno educativo transnacional

La región transfronteriza Tijuana-San Diego

La frontera entre México y Estados Unidos tiene una extensión territorial de 3142 kilómetros, con impacto en diez entidades federativas de ambos países: Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas, en México; así como California, Arizona, Nuevo México y Texas, en Estados Unidos (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2014; Ruiz Gómez, 2011). La Secretaría de Relaciones Exteriores (2014) estima que en la región fronteriza habitan 14 millones de personas, se genera el 21 % del PIB de México y cruzan diariamente la frontera un millón de personas, 300 mil vehículos y 70 mil camiones de carga por los 56 puertos de entrada en operación.

Figura 2.

Región fronteriza entre México y Estados Unidos desde 1983.



Nota. Obtenido de Proyecto Viajero: <https://proyectoviajero.com/mapas-de-estados-unidos/>

Específicamente, en la región fronteriza entre Baja California y California se localiza el área metropolitana binacional de Tijuana-San Diego, la concentración urbana más importante de la frontera México-Estados

Unidos desde principios del siglo XXI, como consecuencia de la distribución geográfica y la expansión económica del sur de California con respecto al sur de Texas (Alegría, 2010).

Sin embargo, el proceso de integración económica y cultural de la región transfronteriza Tijuana-San Diego tiene su origen hacia principios de la década de 1980 en el marco del “Programa de Ciudades Gemelas”, un esquema de cooperación informal de tipo intergubernamental que se propuso aprovechar los elementos complementarios entre los pares de ciudades para potenciar la idea de región transfronteriza y atraer inversión extranjera directa, principalmente en el sector industrial (Barajas Escamilla, 2016). Aunque las ciudades de Tijuana y San Diego no fueron las únicas en acoger este esquema, también lo hicieron Ciudad Juárez-El Paso, Nogales-Nogales, Matamoros-Brownsville y Laredo-Nuevo Laredo.

En la actualidad, la relación comercial entre Tijuana y San Diego genera anualmente 250 millones de dólares que benefician a 6,5 millones de personas; además, por la garita Tijuana-San Ysidro diariamente cruzan 50 mil automóviles y 25 mil personas, situación que la convierte en la garita más transitada del mundo. Por último, el Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC) y la vecindad con San Diego hacen de Tijuana uno de los corredores industriales más importantes de México; por ejemplo, más de 206 000 personas están empleadas en unas 600 maquiladoras ligadas a las industrias automotriz, aeroespacial, electrónica y de dispositivos médicos que exportan sus productos hacia Estados Unidos (Alvarado, 2017; Tijuana EDC, 2017).

Como resultado de la integración observada en la región transfronteriza Tijuana-San Diego, recientemente las autoridades gubernamentales y los grupos empresariales de California y Baja California impulsaron la conformación de la “Mega Región Binacional Cali Baja”, un nuevo espacio regional de desarrollo económico-social en el que participan los condados de San Diego e Imperial, así como los municipios de Tijuana, Mexicali, Ensenada, Tecate, Playas de Rosarito y San Quintín. Ver Figura 3.

No obstante, los flujos de capital, trabajadores legales y mercancías no son lo único que se moviliza en la región; también lo hace la población migrante, aquella que busca ingresar ilegalmente a Estados Unidos, o bien los mexicanos deportados por la garita Tijuana-San Ysidro. Además,

diariamente cruzan miles de niños y jóvenes binacionales con el objetivo de formarse en las escuelas y universidades del condado de San Diego (Rocha y Orraca, 2018).

Figura 3.
Mega región binacional Cali Baja.



Nota. Obtenido de *El Economista*: <https://www.economista.net/economia/Cali-Baja-la-megarregion-en-la-frontera-entre-EUA-y-Mexico-que-genera-millones-de-dolares-20220412-0011.html>

Por lo anterior, la región transfronteriza Tijuana-San Diego es un escenario privilegiado para el análisis de los estudiantes transnacionales, debido a que es muy común encontrar alumnos con experiencias escolares en dos o más sistemas educativos; el mayor porcentaje transitó de México a Estados Unidos, y viceversa, pero hay otra significativa población estudiantil procedente de países centroamericanos, caribeños y orientales (COPLADE Baja California, 2015; García, 2017; Lorenzen Martiny, 2016; Serrano y Jaramillo, 2017; Sistema Educativo Estatal, 2015a; Vargas Valle, 2018). De manera que la migración internacional no solo tiene efectos en el crecimiento demográfico y la sostenibilidad de las dos ciudades, sino que también condiciona el desarrollo educativo de toda la región.

Migración internacional de niños, niñas y adolescentes

En la década de 1960, los migrantes internacionales representaban el 2,6 % de la población mundial, con 77,1 millones de personas viviendo en un país distinto a su lugar de origen; para el año 2000, la misma población aumentó en 95,6 millones (2,8 %). En 2015, la cantidad de migrantes alcanzó los 243,7 millones (3,3 %), una cifra histórica, donde el 51,8 % (126,1 millones) eran hombres y el 48,2 % (117,6 millones), mujeres; por grupo de edad, más de la mitad tenía entre 20 y 49 años, mientras que el 15 % (36,6 millones) eran niños y jóvenes menores de 19 años (véase Tabla 4) (Serrano y Jaramillo, 2017).

Tabla 4.
Migración internacional, 1960-2015.

Año	Millones de personas	% de la población mundial
1960	77,1	2,6
1965	80,8	2,4
1970	84,5	2,3
1975	90,4	2,2
1980	102,0	2,3
1985	113,2	2,3
1990	152,6	2,9
1995	160,8	2,8
2000	172,7	2,8
2005	191,3	2,9
2010	221,7	3,2
2015	243,7	3,3

Nota. Elaboración propia con datos de Serrano y Jaramillo (2017).

Las principales regiones de origen de los migrantes internacionales fueron Europa Oriental y Asia Central (17,0 %), Asia del Sur (15,1 %), América Latina y el Caribe (14,7 %), Europa (13,1 %) y Asia Oriental y el Pacífico (12,3 %); dichos migrantes tuvieron como destino las naciones europeas de alto ingreso (23,5 %), Estados Unidos y Canadá (22,4 %),

Medio Oriente (11,3 %), entre otras. A su vez, los principales países de origen eran India (15,6 millones), México (12,3), Rusia (10,6), China (10,6) y Bangladesh (7,2) (véase Tabla 5). Finalmente, el corredor migratorio internacional más importante fue la frontera entre México y Estados Unidos, en dirección de Sur a Norte, por donde cruzaron más de doce millones de personas (Serrano y Jaramillo, 2017). A la fecha, este corredor migratorio se mantiene como el más activo de América y el mundo; no obstante, en los últimos años, el flujo de migrantes se ha reducido significativamente por las políticas antiinmigrantes del presidente estadounidense Donald Trump.

Tabla 5.

Principales países de origen y destino de los migrantes internacionales, 2015.

Origen			Destino		
	País	M		País	M
1	India	15,6	1	Estados Unidos	46,6
2	México	12,3	2	Alemania	12,0
3	Rusia	10,6	3	Rusia	11,6
4	China	9,5	4	Arabia Saudita	10,2
5	Bangladesh	7,2	5	Reino Unido	8,5
6	Pakistán	5,9	6	Emiratos Árabes Unidos	8,1
7	Ucrania	5,8	7	Canadá	7,8
8	Filipinas	5,3	8	Francia	7,8
9	Siria	5,0	9	Australia	6,8
10	Reino Unido	4,9	10	España	5,9

M = Millones de personas.

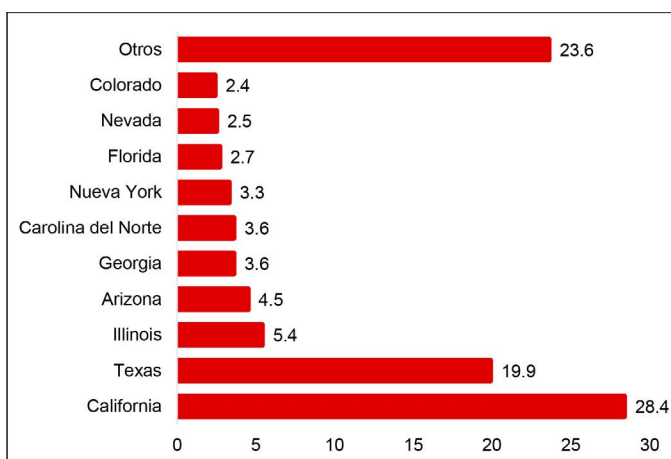
Nota. Elaboración propia con datos de Serrano y Jaramillo (2017).

Serrano y Jaramillo (2017), con base en estadísticas de Naciones Unidas, estiman que en 2015 vivían, en el vecino país del norte, doce millones de personas, y más de la mitad se encontraban en condición migratoria irregular. Particularmente, California (28,4 %), Texas (19,9 %), Illinois (5,4 %), Arizona (4,5 %) y Georgia (3,6 %) eran los principales estados de residencia de la población mexicana sin documentos.

Además, la edad promedio de las mujeres y hombres residentes (con y sin documentos) en la Unión Americana es de 42,4 y 41,1, respectivamente; por grupo de edad, el grueso de la misma población masculina (49,7 %) y femenina (48 %) tiene entre 30 y 49 años; mientras que 7 de cada 100 mexicanos tienen igual o menos de 19 años y, del mismo modo, 7 de cada 100 mexicanas son niñas y jóvenes en edad de cursar la educación obligatoria (Serrano y Jaramillo, 2017). En las Figuras 4 y 5 se ilustran los registros anteriormente mencionados.

Figura 4.

Porcentaje de mexicanos ilegales en Estados Unidos por entidad, 2014.



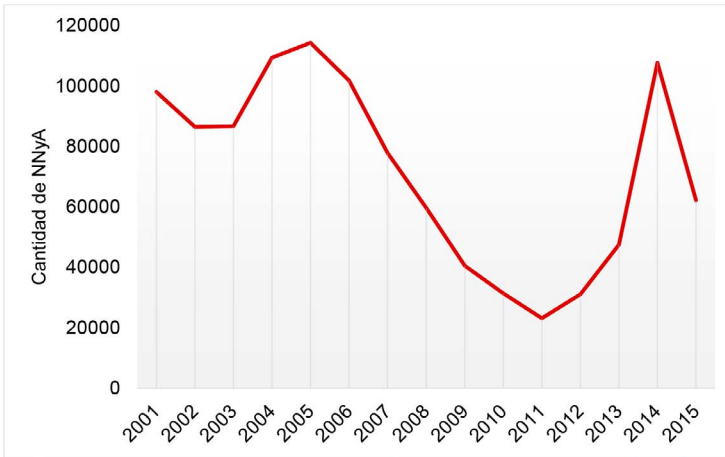
Nota. Elaboración propia con datos de Serrano y Jaramillo (2017).

La Patrulla Fronteriza de Estados Unidos recopila datos anuales sobre las aprehensiones de adultos y menores de edad extranjeros. Por un lapso de seis años (2005-2011) se observó una reducción significativa en el número de niñas, niños y adolescentes (NNyA) migrantes aprehendidos, pero a partir del 2012 hubo un crecimiento acelerado al pasar de 23 089 a 107 613 detenciones; principalmente menores de edad no acompañados, de origen mexicano y centroamericano (Guatemala, Honduras y El Salvador) (Lorenzen Martiny, 2016). En la Figura 6 se ilustran los registros anteriormente mencionados.

De esta manera, podemos afirmar que, como consecuencia de los flujos migratorios internacionales, que apuntan a Estados Unidos como el principal país de destino, es muy alta la probabilidad de encontrar estudiantes migrantes en las escuelas y universidades del sistema educativo norteamericano.

Figura 5.

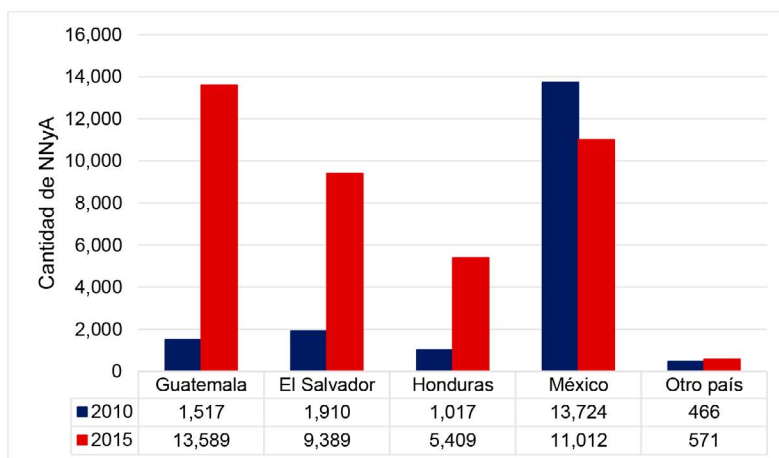
NNyA migrantes aprehendidos por la Patrulla Fronteriza de EUA por año fiscal.



Nota. Elaboración propia con datos de Serrano y Jaramillo (2017).

Figura 6.

NNyA migrantes no acompañados apprehendidos por la Patrulla Fronteriza de EUA.



Nota. Elaboración propia con datos de Serrano y Jaramillo (2017).

En otras palabras, dentro de la población migrante existe un grupo en particular que se moviliza a través de las fronteras entre países con fines educativos; se les conoce como estudiantes internacionales o transnacionales. Principalmente, son personas mayores de edad que dejan sus lugares de origen para realizar estudios profesionales o superiores en economías desarrolladas, pero también se incluye a los menores que cursan estudios obligatorios en otros sistemas educativos como consecuencia de la migración familiar.

Por ejemplo, durante el año 2014, la OCDE reportó que los principales países de origen de los estudiantes universitarios internacionales en las 35 economías miembros eran: China (22,4 %), India (6,1 %), Alemania (3,7 %), Corea del Sur (3,3 %), Francia (2,4 %), Arabia Saudita (2,4 %), Vietnam (1,8 %) y otros (57,9 %). En el caso particular de México, de 2007 a 2014 la presencia de estudiantes mexicanos en el mundo creció anualmente al pasar de 19 551 a 25 434 personas; por último, Estados Unidos (27,5 %), Reino Unido (14,0 %), Australia (8,7 %), Francia (7,7 %) y Alemania (6,9 %) son los destinos preferidos de la misma comunidad estudiantil (Serrano y Jaramillo, 2017). En la Tabla 6 se ilustran los registros anteriormente mencionados.

Tabla 6.*Principales países de origen y destino de los estudiantes internacionales, 2014.*

Origen			Destino		
Posición	País	Miles	Posición	País	Miles
1	China	686 120	1	Estados Unidos	842 384
2	India	186 372	2	Reino Unido	428 724
3	Alemania	112 794	3	Australia	266 048
4	Corea del Sur	100 603	4	Francia	235 123
5	Francia	74 449	5	Alemania	210 542
6	Arabia Saudita	72 145	6	Canadá	135 187
7	Vietnam	53 610	7	Japón	132 685
8	Italia	49 846	8	Italia	87 544
9	Estados Unidos	49 337	9	Países Bajos	70 692
10	Malasia	45 820	10	Austria	65 165
	Otros países	1 626 703		Otros países	583 705

Nota. Elaboración propia con datos de Serrano y Jaramillo (2017).

Sin embargo, los estudiantes transnacionales menores de edad que viven en los principales países de destino de los migrantes no son los únicos con trayectorias escolares en otros sistemas educativos. También se localizan en los lugares de origen de los padres como consecuencia de la repatriación voluntaria e involuntaria que experimentan todos los miembros de la familia o algunos cuantos, básicamente por las nuevas políticas migratorias. El crecimiento de la xenofobia social y los efectos de la crisis económica en el vecino país del norte (Camacho y Vargas, 2017; Jalili, 2015; Osuna, Miramontes y Villaseñor, 2017; Vargas y Navarro, 2013; Zúñiga, 2013).

Se estima que de 2010 a 2015 fueron repatriados 495 434 mexicanos desde Estados Unidos, Canadá y otros países; el 66,5 % son hombres y el 33,5 %, mujeres. Por grupo de edad, el 10,3 % tiene menos de 19 años, mientras que más de la mitad de los deportados tienen entre 20 y 39 mil (54,1 %); el resto es la población con más de 40 mil (35,6 %). Además, de los mismos mexicanos menores de 25 años de edad, únicamente el 54,7 % asiste a la escuela, contra un 45,2 % que decide no continuar con sus estudios básicos y/o superiores en el territorio nacional (Serrano y Jaramillo, 2017).

Las entidades federativas mexicanas que reciben más connacionales repatriados son Jalisco, Michoacán, Estado de México, Baja California y Guanajuato, aunque con referencia al segmento poblacional de NNyA de retorno, los estados líderes son Oaxaca, Guerrero, Sonora, Tamaulipas y Michoacán (Lorenzen, 2016; Serrano y Jaramillo, 2017). En la Tabla 7 se ilustran los registros anteriormente mencionados.

Tabla 7.

NNyA mexicanos repatriados desde Estados Unidos por entidad federativa, 2010 y 2015.

Entidad federativa	2010	2015
Oaxaca	2064	1454
Guerrero	1632	1173
Sonora	1358	1166
Tamaulipas	1077	1100
Michoacán	1860	752
Guanajuato	1322	681
Chihuahua	1001	632
Chiapas	1030	580
Puebla	1526	551
Estado de México	1086	434

Nota. Elaboración propia con datos de Lorenzen (2016).

Las cifras oficiales estiman que el retorno de migrantes connacionales pasó de 667 mil (1995-2000) a 1,4 millones (2005-2010), donde el 25 % de dicha población se encuentra por debajo de los 19 años. De manera que, en los últimos quinquenios, llegaron al territorio nacional aproximadamente 350 mil NNyA, procedentes de Estados Unidos, a los que el gobierno mexicano les debe garantizar el derecho a recibir una educación de calidad (Jalili Zúñiga, 2015).

En conclusión, la movilización mundial de niños y jóvenes es un fenómeno migratorio invisible y en aumento. Cada vez que hablamos de migración, comúnmente relacionamos el término con el movimiento de hombres y mujeres mayores de 25 años con un nivel bajo de escolaridad que cruzan las fronteras internacionales en busca de empleos bien remunerados y el mejoramiento de su calidad de vida. Sin embargo, la

población con dichas características no es la única que participa en los flujos migratorios; con frecuencia los acompañan otros miembros de la familia: hijos, hermanos, sobrinos, etc., con edad de continuar sus estudios obligatorios en los países de destino y que por ley tienen plenamente garantizado el derecho de aprender.

Lo anterior trae consigo retos en torno a las múltiples barreras culturales, pedagógicas y administrativas que enfrentan a su llegada todos los alumnos transnacionales y que entorpecen el proceso de adaptación educativa y cultural (Osuna et al., 2017). Por lo que debemos avanzar hacia la instrumentación de políticas y programas públicos transfronterizos en beneficio de los estudiantes migrantes internacionales de la región Tijuana-San Diego.

Estudiantes migrantes internacionales

En las escuelas de los sistemas educativos de México y Estados Unidos es común identificar diferentes perfiles estudiantiles asociados a los movimientos migratorios; hay alumnos hispanos, asiáticos, mexicoamericanos y centroamericanos, migrantes externos e internos, nativos y extranjeros, legales e indocumentados, etc.. Sin embargo, con las aportaciones de investigaciones educativas novedosas (Jacobo, 2017; Zúñiga, 2013; Zúñiga et al., 2008; Zúñiga y Hamann, 2008), se reconocen nuevas categorías de estudiantes migrantes internacionales: grupos transnacionales y grupos binacionales.

La Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP únicamente reconoce a la comunidad estudiantil transnacional, y los define como “aquellos migrantes de retorno que tienen trayectorias escolares fragmentadas, es decir, que iniciaron sus estudios en un país para luego continuar en otro” (Jalili Zúñiga, 2015, p. 11).

A su vez, el Programa de Educación Migrante en Estados Unidos agrupa a todos los estudiantes procedentes del sistema educativo mexicano en la categoría de binacionales, que son los alumnos migrantes que se trasladan entre México y EUA con sus padres, o los jóvenes emancipados al menos una vez en los últimos 36 meses (Elorriaga et al., 2015).

Víctor Zúñiga González es uno de los investigadores mexicanos pioneros en el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes

migrantes internacionales, y creador de una tipología que los clasifica en alumnos transnacionales y binacionales. Los estudiantes transnacionales son los que transitan de un sistema escolar a otro. Para aquellos que nacieron en México, la trayectoria común es de una escuela mexicana a una de Estados Unidos y luego de regreso; en cambio, para los nacidos en el vecino país del norte y que cursaron algunos años escolares ahí, el tránsito usualmente es uno. Finalmente, a aquellos que poseen la doble nacionalidad se les denomina estudiantes binacionales (Zúñiga, 2013).

Pero como los dos grupos no son excluyentes, “encontramos alumnos transnacionales que son binacionales, como hay niños binacionales que no son alumnos transnacionales y, desde luego, hay alumnos transnacionales que no son binacionales” Zúñiga, 2013, p. 4). Una crítica a los planteamientos del investigador Zúñiga consiste en que sus definiciones están arraigadas a las trayectorias de los estudiantes que se movilizan entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos, excluyendo a las comunidades estudiantiles transnacionales procedentes de países orientales, caribeños, centroamericanos y otros. No obstante, hay que reconocer que el 97,6 % de los menores extranjeros que estudian en el sistema educativo nacional provienen de EUA (González Blanco, 2015).

Entonces, a partir de la clasificación de Zúñiga (2013), en la Tabla 8 se propone una tipología propia de los estudiantes migrantes que asisten a las escuelas de la educación básica en la región Tijuana-San Diego: nacionales, binacionales y transnacionales. Los estudiantes nacionales son aquellos originarios de cada país con una trayectoria escolar dentro del mismo sistema educativo nacional que transitan de un sistema estatal a otro, pero que administrativamente dependen del sistema nacional. Los binacionales son estudiantes que tienen legalmente una doble nacionalidad o con derecho a ella (mexicana-estadounidense, mexicana-colombiana, mexicana-cubana, etc.), pero que no necesariamente tienen experiencias académicas en dos o más sistemas educativos. Por último, los estudiantes transnacionales son aquellos que, sin importar su origen o nacionalidad, tienen trayectorias escolares en dos o más sistemas educativos.

Tabla 8.

Tipos de estudiantes migrantes en las escuelas básicas de la región Tijuana-San Diego.

Estudiantes nacionales	Estudiantes binacionales	Estudiantes transnacionales
Son aquellos menores de edad originarios de cada país, con una trayectoria escolar dentro del mismo sistema educativo nacional.	Son los menores de edad que tienen legalmente una doble nacionalidad o con derecho a ella, pero que no necesariamente tienen experiencias académicas en dos o más sistemas educativos federales.	Son los menores de edad que sin importar su origen o nacionalidad tienen trayectorias escolares en dos o más sistemas educativos federales.

Nota. Elaboración propia.

Estudiantes transnacionales en Baja California

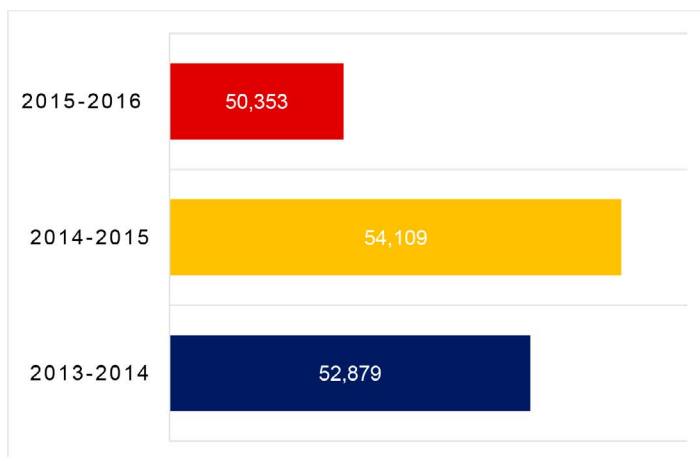
Baja California es uno de los estados con más migrantes mexicanos de retorno, y con una gran población de menores de edad extranjeros con ascendencia mexicana que asisten a las escuelas del nivel básico de la entidad (González, 2015; Jalili, 2015; Serrano y Jaramillo, 2017). Según cifras de la SEP, el 55 % de los estudiantes transnacionales en México se concentran en ocho entidades federativas: Chihuahua (10,7 %), Baja California (9,3 %), Jalisco (8,0 %), Estado de México (6,5 %), Guanajuato (6,2 %), Tamaulipas (5,4 %), Sonora (4,7 %) y Puebla (4,6 %) (González Blanco, 2015).

Específicamente, el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) de Baja California, que tiene como objetivo promover acciones interinstitucionales que faciliten la adaptación en la escuela de las niñas, niños y jóvenes migrantes extranjeros, para que no interrumpan sus estudios y se incorporen de manera adecuada y oportuna; reportó que durante el ciclo escolar 2015-2016 la matrícula estatal de estudiantes transnacionales era de 50 353 NNyA (Sistema Educativo Estatal, 2015a). Si se compara la misma cifra con los dos ciclos escolares anteriores, podemos observar en la Figura 7 una reducción significativa en más de 3 mil estudiantes.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, se apoyó a 52 879 alumnos procedentes de 28 países, de los cuales el 90 % se trasladó de Estados Unidos a Baja California; la distribución por municipio era la siguiente: Tijuana (57,2 %), Mexicali (25,2 %), Ensenada (9,5 %), Playas de Rosarito (4,6 %) y Tecate (3,5 %) (Sistema Educativo Estatal, 2015b). En ese mismo ciclo, por nivel educativo, el 62,2 % de los estudiantes transnacionales se incorporó a la enseñanza primaria, el 19,2 % a preescolar y el 18,7 % a secundaria (López López, 2015).

Figura 7.

Matrícula de estudiantes transnacionales en Baja California por ciclo escolar.



Nota. Elaboración propia con datos del PROBEM Baja California (SEE, 2015).

Tabla 9.

Distribución de los estudiantes transnacionales por municipio, ciclo escolar 2013-2014.

Municipio	Número de alumnos	Porcentaje
Ensenada	4991	9,5
Mexicali	13 335	25,2
Tecate	1902	3,5
Tijuana	30 228	57,2
Playas de Rosarito	2423	4,6
Total	52 879	100%

Nota. Elaboración propia con datos del Sistema Educativo Estatal (2015b).

A su vez, en el ciclo escolar 2014-2015 hubo un incremento de 1230 alumnos inscritos con respecto al ciclo anterior, por lo que la población transnacional se posicionó en 54 109 estudiantes, donde la mayor cantidad de niños y jóvenes se mantuvo en primaria (62,3 %), después en secundaria (20,6 %) y, finalmente, en preescolar (17,1 %) (López López, 2015). En la Tabla 10 y la Figura 8 se ilustran los registros anteriormente mencionados.

Tabla 10.

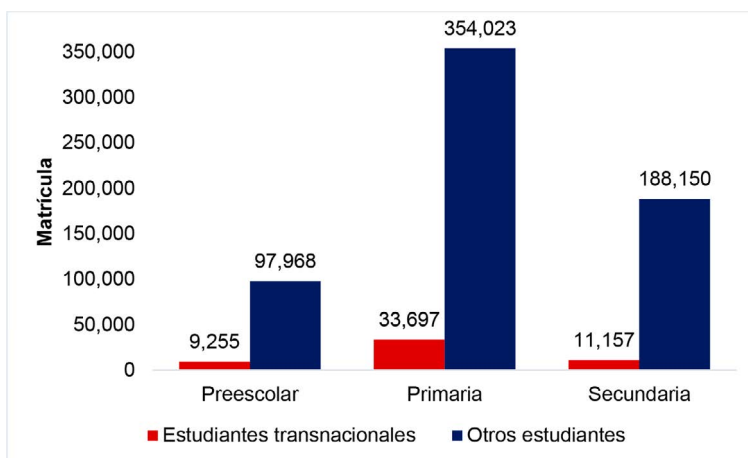
Distribución de los estudiantes transnacionales por municipio y ciclo escolar.

Municipios	Ciclo Escolar 2013-2014			Ciclo Escolar 2014-2015		
	Preesco- lar	Primaria	Secunda- ria	Preesco- lar	Primaria	Secunda- ria
Ensenada	884	3068	1 039	758	3109	1145
Mexicali	2711	8292	2 332	2486	8158	2659
Tijuana	5841	18 695	5 692	5267	19 481	6482
Tecate	358	1172	372	365	1222	399
Playas de Rosarito	391	1603	429	379	1727	472
Total	10 185	32 892	9 64	9255	33 697	11 157

Nota. Obtenido de López López (2015).

Figura 8.

Estudiantes transnacionales en la educación básica de Baja California, ciclo 2014-2015.



Nota. Elaboración propia con datos del Sistema Educativo Estatal.

Al comparar la población de los estudiantes transnacionales con la matrícula estatal de la educación básica durante el ciclo escolar 2014-2015, se observa que el 9,43 %, 8,46 % y 5,02 % de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria de Baja California, respectivamente, son migrantes internacionales con experiencias académicas en un sistema escolar extranjero.

En síntesis, el estado de Baja California y en particular la ciudad de Tijuana son espacios sociales con una influencia histórica de los movimientos migratorios y las relaciones binacionales (Piñera y Carrillo, 2011). Como resultado, el estudio de los alumnos transnacionales en dicho municipio es un caso paradigmático por la presencia de una de las comunidades estudiantiles migrantes más grandes del país. Básicamente, porque los connacionales repatriados y su familia se asientan en las regiones que ofrecen mejores oportunidades laborales (González Blanco, 2015), y que, como describimos en el primer apartado, Tijuana es el escenario donde convergen las oportunidades educativas y laborales gracias a la consolidada integración comercial con San Diego, California, en beneficio del desarrollo económico y social de la región transfronteriza.

Estudiantes transnacionales en California

Durante el ciclo escolar 2016-17, el Sistema Educativo de California registró una población estudiantil de 6 228 235 NNyA en los 1024 distritos escolares. Según la distribución étnica de la matrícula, el 54,24 % de los estudiantes son hispanos o latinos, 23,61 %, blancos estadounidenses y, en menor proporción, el 8,98 %, asiáticos; 5,62 %, afroamericanos; 2,47 %, filipinos; 0,54 %, nativos americanos; y el restante 4,54 % tiene otro origen étnico (California Department of Education, 2017). En las Tablas 11 y 12 se ilustran los registros anteriormente mencionados.

Tabla 11.

Matrícula y número de escuelas en el Sistema Educativo de California, 2016-2017.

School type	Enrollment	Number of schools
Elementary	3 083 643	5868
K-12	209 694	325
Middle	991 319	1300
Junior high	30 150	48
High	1 741 575	1313
Continuation	53 439	441
Alternative	59 694	259
Community day	3577	177
Special education	20 826	132
Other	34 318	614
Total	6 228 235	10 477

Nota. Elaboración propia con datos del Departamento de Educación de California (2017).

Tabla 12.*Distribución étnica de los estudiantes en escuelas de California.*

Ethnicity	Number of students	Percentage
African American not Hispanic	350 338	5,62
American Indian or Alaska Native	33 369	0,54
Asian	559 159	8,98
Filipino	153 670	2,47
Hispanic or Latino	3 378 344	54,24
Pacific Islander	29 384	0,47
White not Hispanic	1 470 499	23,61
Two or More Races Not Hispanic	207 170	3,33
None Reported	46 302	0,74
Total	6 228 235	100

Nota. Elaboración propia con datos del Departamento de Educación de California (2017).

En el condado de San Diego, la situación es muy similar al escenario educativo estatal, debido a que los hispanos o latinos (48,4 %) son la población estudiantil más numerosa, les siguen los blancos estadounidenses (30,3 %), los asiáticos (6,1 %), los afroamericanos (4,7 %), los filipinos (3,9 %), los nativos americanos (0,5 %) y el resto se agrupa en la etiqueta de otro origen étnico (6,2 %) (California Department of Education, 2017). De ahí que sobresalga el posicionamiento de la comunidad latinoamericana en el mismo sistema educativo, quienes son los que ocupan más de la mitad de los espacios disponibles en las escuelas, desplazando a la propia comunidad norteamericana al segundo sitio.

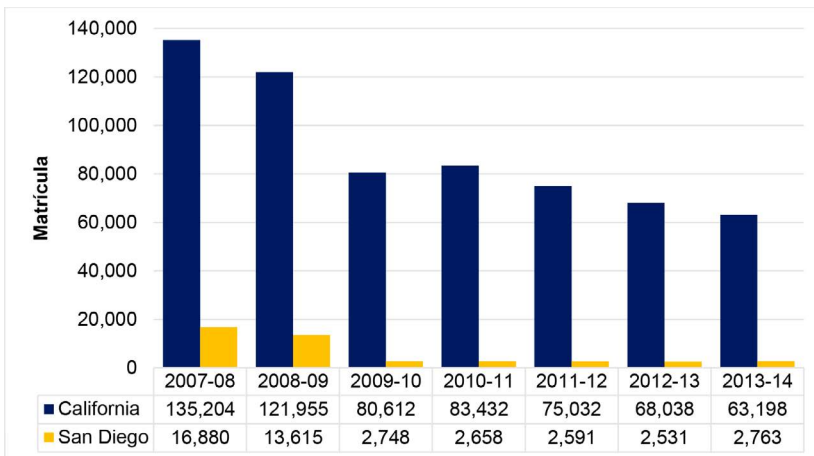
Según estadísticas del Departamento de Educación de California (2017), uno de cada tres estudiantes migrantes en Estados Unidos vive en dicha entidad federativa; solo en el año escolar 2015-16 había más de 96 750 niños y adolescentes transnacionales educándose en las más de diez mil escuelas del Estado en ciclos regulares, así como otros 42 570 alumnos que asistían a clases de verano.

En la Figura 9 se ilustra cómo, del ciclo escolar 2007-08 al 2013-14, se observó un decrecimiento en la matrícula de educación migrante, al pasar de 135 204 a 63 198 alumnos, es decir, hubo una reducción en más de 72 mil niños y adolescentes, pero al comparar este penúltimo dato con la cifra del año 2015-16, identificamos un nuevo crecimiento en la población de estudiantes transnacionales (California Department of Education, 2017). Este fenómeno puede estar asociado a la disminución significativa de aprehensiones de menores de edad migrantes que documentó la Patrulla Fronteriza de Estados Unidos de 2005 a 2011, para después incrementarse considerablemente a partir de 2012 (Lorenzen Martiny, 2016).

Si se contrastan las estadísticas educativas de California y Baja California, llegaremos a la conclusión de que la comunidad de estudiantes transnacionales en el primero es más numerosa y variada en perfiles étnicos con respecto al segundo, por lo que la complejidad del fenómeno educativo representa un mayor desafío para el sistema escolar californiano.

Figura 9.

Estudiantes de educación migrante en California.



Nota. Elaboración propia con datos del Departamento de Educación de California (2017).

Tipos de familia en el espacio transfronterizo

La familia es la institución social más importante para los seres humanos; es responsable de la primera etapa de educación de sus integrantes, porque allí se transmiten valores, hábitos, normas de comportamiento, modos de actuación e interacción, costumbres y tradiciones, conocimientos y enseñanzas de vida, etc.. También es llamado capital cultural.

En la opinión de Seid (2015), la familia como agente de socialización primaria es un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas y que tiene una función preponderante en la conformación de las disposiciones subjetivas y las prácticas de los individuos; es decir:

Las diferencias en las aspiraciones, los intereses y los gustos, incluso entre aquellos que ocupan posiciones similares en el espacio social y los campos, se explican en buena parte a partir del origen familiar, no sólo en lo que respecta a lo económico, sino también a los recursos culturales y simbólicos que las familias gestionan y transmiten (p. 75).

Un concepto adicional es elaborado por Gutiérrez *et al.* (2016), quienes definen a la familia como la unidad básica que rige el comportamiento de los individuos a modo de espacio primario de socialización y, por ende, de formación de ciudadanos considerada la principal institución y la base de las sociedades humanas.

A su vez, Giddens (citado por Carbonell, 2006) explica que una familia es un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos; y desde esa perspectiva se reconocen dos tipos de familia: nuclear y extensa.

Por último, Griswold (citado por Utley, 2010) define a los grupos familiares como núcleos de cohesión, de apoyo emocional y moral que están comprendidos por vínculos y entrelazamientos de parentescos integrados por seres activos, receptores y productores de costumbres y tradiciones.

Desde este marco de referencia, para Bourdieu (2011) la familia y la escuela son las instituciones fundamentales que contribuyen a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la reproducción de la estruc-

tura del espacio social. Donde este último no es otra cosa que el escenario donde “los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación: el capital económico y el capital cultural” (p. 29).

En consecuencia, la función real de las dos instituciones, especialmente de las familias, consiste en perpetuar con todos sus poderes y sus privilegios la estructura social vigente a través de la transmisión del capital escolar y cultural a las nuevas generaciones. A la dimensión familiar de este medio o conducto se le conoce como “estrategias de reproducción social” (estrategias de inversión económica, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias de inversión biológica, estrategias educativas, estrategias de inversión social, estrategias de inversión simbólica y estrategias ideológicas) (Bourdieu, 2011; Seid, 2015).

El papel del Estado en la redefinición de la familia moderna es innegable (Seid, 2015). Las reformas constitucionales y las políticas estatales instrumentadas históricamente por algunos países llevaron a sus sociedades a reconocer diferentes tipos de familias; en el caso mexicano, no se reconoce una sola tipología o un “modelo de familia ideal”, sino que se protege a todas las formas y manifestaciones que existen de la familia en la sociedad, por ejemplo, familias nucleares, familias monoparentales, familias extensas o consanguíneas y familias homoparentales o lesbianas (Conapred, 2016).

En la siguiente tabla se precisa la característica principal de cada tipo de familia mexicana.

Tabla 13.

Tipos de familias reconocidas por el Estado mexicano.

Familias nucleares	Familias monoparentales
Familia compuesta por padres, madres e hijas e hijos (biológicos o adoptivos) constituida mediante el matrimonio o uniones de hecho.	Familia compuesta por un padre o una madre e hijas e hijos.
Familias extensas	Familias homoparentales
Familia que se extiende a varias generaciones, incluyendo ascendientes, descendientes y parientes colaterales.	Familia integrada por padres o madres con la posibilidad de tener hijas e hijos (biológicos o adoptivos) o no tenerlos.

Nota. Fuente: Elaboración propia con información del Conapred (2016).

Sin embargo, el Estado no es el único agente implicado en la evolución histórica de la familia, en la opinión de Carbonell (2006):

El aumento de los divorcios, la disminución de la tasa de natalidad en los países más desarrollados, el crecimiento de las familias monoparentales, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, etcétera, han sido fenómenos que también han contribuido al cambio de las pautas organizativas del núcleo familiar (p. 82).

En 1848, la delimitación territorial de la frontera entre México y Estados Unidos trajo consigo la definición de nuevos perfiles familiares, destacándose las familias fronterizas, binacionales, biculturales y mexicoamericanas. Básicamente, este grupo de familias se caracteriza por compartir vínculos parentales y estilos de vida estrechamente relacionados con el vecino país del norte, así como con el fenómeno de la migración internacional (Utley García, 2010).

Una clasificación ampliamente aceptada la propone Norma Ojeda (1994). Ella llega a la conclusión de que en la región fronteriza entre México y Estados Unidos habitan las “familias transfronterizas” y “familias transnacionales”, dos tipos de unidades familiares distintas, no excluyentes entre sí, que físicamente se localizan en por lo menos dos países.

Específicamente, las familias transfronterizas son “unidades que, en distintos planos de la acción social, se han desenvuelto históricamente de manera cotidiana en un espacio geográfico social que involucra a dos sociedades en etapas distintas de su transición demográfica y que tienen grandes diferencias económicas y sociales” (Ojeda, 1994, p. 17), como es el caso de México-Estados Unidos, México-Guatemala, México-Belice, etcétera.

Este tipo de familias frecuentemente involucran a personas nacidas en cualquiera de los dos países, con estatus migratorios distintos, ciudadanos de uno u otro país, o bien con las dos nacionalidades, personas que viven en un lado de la frontera pero que trabajan en el otro, y personas que han sido socializadas en mayor o menor medida conforme a los marcos culturales y sociales de ambos países (Ojeda, 2009, p. 13).

En cambio, las familias transnacionales son unidades que “están simultáneamente presentes en al menos dos países a través de una red humana formada sobre todo por parientes” (Ojeda, 2009, p. 21). De acuerdo con la misma autora, son grupos familiares con vínculos parentales, afectivos y económicos que trascienden fronteras, donde el centro de gravedad puede estar en algún punto de Estados Unidos o México, y no necesariamente en la región fronteriza. En la Tabla 14 se precisan las características que configuran y contrastan a las familias transfronterizas de las transnacionales.

Tabla 14.
Tipos de familias en la región Tijuana-San Diego.

Familias transfronterizas	Familias transnacionales
Los integrantes de la familia con registro de nacimiento en cualquiera de los dos países, estatus migratorios distintos, ciudadanos de uno u otro país, o bien con las dos nacionalidades.	El centro de gravedad de estas familias puede estar en Estados Unidos o en México, y se definen según las relaciones de dependencia económica y de lazos afectivos.
Algunos integrantes viven en un lado de la frontera, pero trabajan en el otro.	Los integrantes de la familia están relacionados con otros por lazos de sangre, de adopción, afectivos, conyugales y compadrazgos que, de manera directa o indirecta, están vinculados con la migración entre los dos países.
Los miembros de la familia adoptan en menor o mayor medida prácticas culturales y sociales de ambos países.	Tienen vínculos entre sus miembros a través del envío y recepción de remesas, así como del intercambio de mercancías para el consumo familiar o su comercialización.
Históricamente, se han desarrollado de manera cotidiana en el espacio geográfico social de la frontera México-Estados Unidos, o bien, en un contexto fronterizo específico.	Es posible que sus miembros vivan de manera regular y alternen distintos períodos en uno y otro país.
La dependencia y captación de recursos económicos provenientes del “otro lado” de la frontera.	Esta categoría de familia se desarrolla en forma de pares por estar una parte de ellas, por decirlo, en México y otra en Estados Unidos.

Nota. Elaboración propia con información de Ojeda (1994; 2009).

Los autores Mejía y Arriaga (2012) coinciden con la conceptualización de familia transnacional que propone Ojeda (2009), al señalar que son:

Grupos familiares en los que, a pesar de la distancia geográfica entre el migrante y su familia, las relaciones no se fracturan, al contrario, se apuntalan de distinta manera gracias a dos elementos de suma importancia por su contribución como mecanismos de enlace: los medios de comunicación y las remesas (p. 104).

Una clasificación adicional la presentan Márquez y Romo (2008); los investigadores establecen que en el espacio fronterizo habitan tres perfiles familiares que viven y conviven como si la frontera entre México y Estados Unidos no existiera: son las familias transfronterizas, transnacionales y binacionales.

El primer grupo familiar está conformado por integrantes que van y vienen diariamente para vivir, trabajar, estudiar, consumir productos y servicios, visitar familiares, etc., ya sea del lado norteamericano o mexicano. El segundo son familias que radican en Estados Unidos, pero con vínculos económicos y emocionales frecuentes con familiares que se localizan en sus respectivos países de origen. Finalmente, el tercer grupo depende del reconocimiento legal de sus miembros para vivir, trabajar o estudiar en los dos países; son ciudadanos legales en ambos lados de la frontera (Márquez y Romo, 2008).

Concretamente, algunos eventos que detonan el estilo de vida transfronterizo en familias mexicanas son (Utley García, 2010):

La posesión de redes familiares en ambos lados; los eventos en el ciclo de vida familiar como: el matrimonio, el nacimiento de los hijos, la separación de los cónyuges; el cambio en la estructura familiar; la pérdida del empleo en forma repentina; el cambio en el estatus migratorio de algunos de los miembros de la familia; la entrada de jóvenes a la edad laboral; y los estudios universitarios de los jóvenes (p. 95).

La transformación de la estructura de los hogares en la frontera norte es un fenómeno muy vinculado a los perfiles familiares analizados. Para

Vargas y Navarro (2013), una serie de factores socioeconómicos, demográficos y culturales están impulsando la reciente tendencia de hogares extensos y compuestos, hogares unipersonales y hogares encabezados por mujeres en la región fronteriza; todos como consecuencia de las dificultades económicas, las migraciones internas y transnacionales, el envejecimiento poblacional, la inestabilidad conyugal, el valor por la autonomía individual, la incorporación de las mujeres a la actividad laboral, la maternidad en soltería, entre otros factores.

Capítulo **4**

Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes transnacionales

Teoría transnacional, familia y escuela

Para Solé et al. (2008), la imagen arraigada de los migrantes que llegan a otro país para quedarse y pierden progresivamente los vínculos con su país de origen se aleja considerablemente del real y complejo escenario actual de las migraciones internacionales. Hoy, “los inmigrantes desarrollan redes, actividades, estilos de vida e ideologías que engloban a la vez las sociedades de origen y de destino” (Solé et al., 2008, p. 13), por lo que son nuevas formas de interacción social que se analizan desde el enfoque teórico transnacional.

Según Castro Neira (2005), la teoría transnacional surge como una perspectiva paralela a las teorías tradicionales de la migración que ponían un énfasis excesivo en los aspectos económicos y en la idea de que, al emigrar, las personas cortaban cualquier tipo de contacto o relación con sus lugares de origen.

Las primeras aproximaciones sobre la conservación de los vínculos económicos, políticos y sociales más allá de las fronteras nacionales fueron publicados por Nina Glick Schiller, Linda Basch y Cristina Szanton Blanc en 1992; desde entonces se reconoce que las relaciones que se establecen aquí y allá llegan a constituir comunidades transnacionales (Castro Neira, 2005).

Se entiende como transnacionalismo al establecimiento de vínculos de naturaleza diversa entre el lugar de origen o de referencia y el lugar de establecimiento o de llegada. En consecuencia, el término transnacional no es sinónimo de internacional, transfronterizo o multinacional, puesto que si fuera así se trataría de un concepto redundante, sin capacidad heurística y analítica (Solé et al., 2008).

En la opinión de Smith (2002, citado en Castro, 2005), “lo transnacional describe la manera en que lo local llega a ser global, y cómo todas las partes del globo están ahora mucho más interrelacionadas por los mercados económicos, la información, la diseminación y homogeneización cultural” (p. 183).

A su vez, Glick Schiller y sus colegas sostienen que la vida de los migrantes es transnacional porque transcurre en ambos lados de las fronteras. Dicho de otra manera, “no es que se encuentren en constante movimiento de un país a otro, sino a que sus vidas se desarrollan dentro de ámbitos sociales —redes de redes— que les conectan a las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas de dos o más estados-nación” (Glick Schiller, 2008, p. 26).

Los estudiantes migrantes adoptan estilos de vida transnacionales cuando se instalan en un país diferente a su lugar de origen, y establecen sus primeros vínculos con familiares y amigos que se quedaron. Con el tiempo, la transición de un país a otro produce problemas de pertenencia o identidad porque culturalmente “no son de aquí ni son de allá” (Sánchez García, 2008, p. 33).

Aquí es donde la familia y la escuela tienen un papel fundamental en el proceso de adaptación educativa y cultural de la comunidad transnacional (Luengo, 2004; Bourdieu, 2011). Debido a que las dos instituciones construyen las condiciones para que se lleve a cabo la socialización, que se refiere al proceso por el cual “el sujeto hace suyos e interioriza los aspectos más importantes de la cultura del grupo social en el que está inserto, formándose así un código de comportamiento social y un sistema de creencias en los que fundamenta su conducta” (Luengo Navas, 2004, p. 15).

Específicamente, en la familia tiene lugar la socialización primaria, mientras que en la escuela se lleva a cabo la socialización secundaria. Según Berger y Luckmann (1967, citado en Luengo, 2004), la primera es el proceso mediante el cual el individuo se convierte en miembro de la sociedad; en cambio, en la segunda, el proceso es posterior e induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

De manera que la adaptación de los estudiantes transnacionales a su nuevo contexto social y escolar será posible cuando los agentes de socialización, como la familia y la escuela, participen activamente en el aprendizaje y transmisión de normas, comportamientos y estilos de vida socialmente aceptados.

Autopercepción del rendimiento académico

El rendimiento estudiantil es un indicador del proceso educativo que constantemente está bajo el análisis de investigadores interesados en explicar qué tipo de factores lo determinan y cómo mejorarlo. Sin embargo, muy pocas veces se habla de estrategias no tradicionales al evaluar el rendimiento académico, a pesar del dominio de corrientes educativas que representan al estudiante como figura central de la enseñanza y del aprendizaje.

Para Tourón (1985), el rendimiento académico es una expresión del aprendizaje producido, es un resultado causado por la actividad educativa del profesor y alcanzado por el alumno en una materia, asignatura, ciclo, carrera u otro.

En una conceptualización similar, Martínez Otero (1996) define al mismo rendimiento como el producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de las calificaciones escolares.

En la opinión de Pérez Sánchez (1997), hay dos grupos de teorías que conceptualizan al rendimiento académico, las primeras ponen el acento en el estudiante y las segundas en la escuela; para dicho autor el término hace referencia a “todo aquello que el alumno produce mediante su esfuerzo, matizado por sus características y por la percepción más o menos correcta de las tareas que le son asignadas” (p. 11).

A su vez, Kellaghan *et al.* (2016) señalan que el rendimiento se relaciona con niveles de competencia, aquello que los estudiantes saben y son capaces de hacer.

Tapia (1989, citado en González, 2003) define cuatro tipos de rendimiento académico:

- 1) Suficiente y satisfactorio: el alumno se esfuerza y demuestra un dominio integral de conocimientos y capacidades esperadas.
- 2) Suficiente insatisfactorio: el alumno demuestra un dominio elemental de conocimientos y capacidades a pesar del débil esfuerzo que realiza.
- 3) Insuficiente y satisfactorio: el alumno se esfuerza para demostrar el dominio de conocimientos y capacidades esperadas, pero no lo consigue.
- 4) Insuficiente e insatisfactorio: el alumno no se esfuerza y no demuestra el dominio de conocimientos y capacidades esperadas.

Mientras que López *et al.* (1996) proponen dos categorías: suficiente y satisfactorio, la diferencia radica en el tipo de evaluación que se aplica. El rendimiento suficiente se piensa en función de los conocimientos escolares adquiridos previamente, y la evaluación se realiza mediante calificaciones que permiten la aprobación o reprobación de los cursos que componen el currículo; en cambio, en el rendimiento satisfactorio, la evaluación se lleva a cabo tomando como punto de referencia la capacidad intelectual del niño, valorando los avances en el desarrollo de habilidades y capacidades reales (López *et al.*, 1996).

Cuando la valoración del rendimiento se ajusta a criterios escolares internos, se clasifica en satisfactorio o insatisfactorio, según que cada alumno en concreto consiga o no lograr un nivel instructivo-formativo en coherencia o relación óptima con sus capacidades y posibilidades personales (Alvaro Page, 1990).

En las prácticas educativas convencionales, una forma tradicional de evaluar el rendimiento académico está a cargo de los profesores (heteroevaluación), quienes a través de diversas estrategias e instrumentos valoran los aprendizajes alcanzados por los alumnos durante y al final del ciclo escolar.

Otra estrategia socialmente aceptada es la evaluación a gran escala, la cual conlleva la aplicación de pruebas estandarizadas¹ (nacionales e internacionales) con el objetivo de medir y comparar el rendimiento estudiantil de los sistemas educativos participantes. Las evaluaciones internacionales y regionales más utilizadas son: Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Además, en el enfoque formativo de la evaluación² existen otras estrategias que son complementarias a las que realizan los docentes, y por

¹ Las pruebas estandarizadas aplicadas a un grupo considerable de la población escolarizada permiten obtener resultados confiables de los niveles de aprendizaje que alcanzan miles de alumnos, así como tener un panorama que ayude a tomar decisiones para la mejora de la calidad de la educación (SEP, 2012, p. 13).

² La evaluación desde el enfoque formativo además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos (SEP, 2012, p. 23).

las cuales también se valora el rendimiento o desempeño académico. Las más comunes son la coevaluación y la autoevaluación (SEP, 2012), pero en los siguientes párrafos únicamente se enfatiza la segunda.

La autoevaluación es una estrategia para evaluar el aprendizaje en el aula que, aproximadamente, se creó en la década de 1930 con el desarrollo del modelo estándar de la autoevaluación del estudiante en Estados Unidos. Dicho modelo propone que los alumnos “evalúen su propio trabajo de acuerdo con criterios y estándares acordados, y posiblemente proveer distinciones entre los elementos más fuertes y más débiles y, opcionalmente, una calificación” (Taras, 2015, p. 3).

Aunque no es una estrategia nueva, su aplicación se fortalece con la introducción de la evaluación formativa al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, en México, el modelo pedagógico de la SEP (2012) define a la autoevaluación como: “la evaluación que realiza el propio alumno de sus producciones y su proceso de aprendizaje; de esta forma, conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño” (p. 30).

Para Casanova (1998), la autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones; en esta estrategia predomina la subjetividad, dadas las características de inmadurez de los estudiantes. Así, “los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravaloran sus trabajos, mientras que los optimistas, con alta autoestima o un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso todo lo que realicen” (p. 96).

Cruz y Quiñones (2012) conceptualizan a dicha estrategia como “un tipo de evaluación ligada con el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, puesto que la realiza el propio estudiante y le permite comprobar su nivel de aprendizaje y, en su caso, reorientarlo” (p. 102).

En Alverno College, la autoevaluación es una estrategia educativa que se aplica con mucha frecuencia en las aulas universitarias, y se reconoce como la habilidad de una estudiante para observar, analizar y juzgar su rendimiento con base en unos criterios y determinar así cómo puede mejorarlo (Taras, 2015).

Finalmente, López et al. (1996) denominan al ejercicio de autoevaluación como autopercepción del nivel de rendimiento, que hace referencia a “la percepción que tiene el estudiante de su propio desempeño escolar” (p. 41).

Desde la perspectiva de Gimeno Sacristán (1976), la autoevaluación podría usarse en las prácticas educativas como un medio válido para apreciar los resultados educativos de los propios alumnos. El autor llegó a esta conclusión después de observar que las autocalificaciones de los estudiantes guardaban una determinada relación con las notas asignadas por su profesor previamente, es decir, “se evalúa a sí mismo como ha sido evaluado y cómo cree que puede ser evaluado en cualquier otro momento” (p. 222).

Otra conclusión relevante de la misma investigación es que un estudiante con un alto nivel de rendimiento suele dar altas autoimágenes académicas de su desempeño pasado y futuro; en contraste, las bajas autoimágenes son un reflejo del bajo rendimiento, aunque también hay alumnos de bajo rendimiento que dan altas autoimágenes (Gimeno Sacristán, 1976).

En síntesis, la autoevaluación del rendimiento académico se conceptualiza como un tipo de estrategia evaluativa a través de la cual el estudiante reflexiona sobre su desempeño y determina el propio nivel de rendimiento demostrado al interior del contexto escolar. Por lo tanto, la imagen de sí mismo en interacción con la realidad que resulta de los procesos mentales de autorreflexión y autodeterminación se le conoce como autopercepción.

Adaptación escolar

El término “adaptación” es un concepto de la biología evolutiva adoptado por otros campos disciplinares para definir y explicar fenómenos que ocurren al interior de su área de estudio. Concretamente en psicología, sociología y ciencias de la educación, es común hablar de tipos de adaptación dependiendo de la perspectiva o enfoque que se utilice, por lo que se puede hacer referencia a la adaptación personal, familiar, escolar y social (Herrera et al., 2003).

La adaptación se define como el “conjunto de modificaciones de las conductas, cuyo objetivo es asegurar el equilibrio de las relaciones entre organismos y su medio de vida” (Olivera y Orellana, 2013, p. 24). De manera que, al aplicar esta definición al escenario educativo, los organismos serían los estudiantes y profesores y la escuela el medio de vida.

La adaptación escolar, también conocida como ajuste, “es la capacidad del adolescente para adaptarse al contexto escolar, e incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del alumno hacia la escuela y la participación en actividades educativas” (Musitu et al., 2006, p. 248). De igual manera, este concepto hace referencia al “grado en el que los adolescentes se encuentran satisfechos con su experiencia en la escuela” (Mera et al., 2014, p. 74).

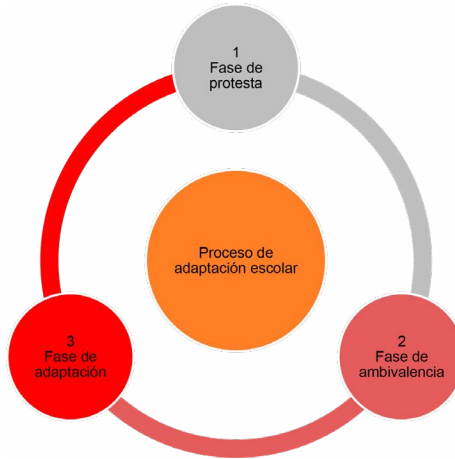
Para Bernal y Gálvez (2017), es un constructo relacionado con la implicación que el estudiante tiene con su entorno escolar, compuesta por una dimensión emocional, conductual y cognitiva. De modo que “si el estudiante se siente satisfecho con lo que realiza, aceptado y apreciado por sus pares y por los adultos que lo rodean y se siente además adaptado al medio en que se desenvuelve, es muy probable que tenga un adecuado ajuste psicosocial” (p. 4).

Como resultado de lo anterior, cualquier estudiante extranjero experimenta en los primeros meses después del cambio una fase de inadaptación al contexto educativo, y las formas tradicionales de manifestarse son: a) trastorno y variaciones en el rendimiento, b) trastornos de la conducta y las relaciones sociales con sus compañeros y c) trastornos de la salud física o mental. (Herrera et al., 2003). Por lo tanto, un menor de edad inadaptado puede manifestar serios problemas conductuales y emocionales (indisciplina, estrés, ansiedad, depresión, falta de compromiso académico y de comunicación con sus pares, etc.), que, ante la ausencia de un acompañamiento psicopedagógico profesional, dentro o fuera de la escuela, lo encauzan hacia el fracaso y/o la deserción escolar.

Sin embargo, se debe mencionar que la inadaptación no es una conducta permanente en las niñas, niños y adolescentes; únicamente representa el resultado de la primera de las tres fases que constituyen el proceso de adaptación escolar: protesta, ambivalencia y adaptación, como se ilustra en la Figura 10 (López et al., 2014).

Figura 10.

Fases del proceso de adaptación escolar en estudiantes migrantes.



Nota. Elaboración propia con información de López *et al.* (2014).

En el ámbito de la migración educativa, la fase de protesta comienza cuando el estudiante toma conciencia de la dificultad para adaptarse al nuevo ambiente escolar y cultural, demuestra inseguridad y tiene complicaciones para relacionarse con profesores y compañeros; aparecen problemas de conducta, ansiedad, desmotivación y baja su nivel de rendimiento académico. Además, experimenta situaciones de discriminación por su condición migratoria. En la fase de ambivalencia, las actitudes que dificultan el proceso de adaptación empiezan a desaparecer; el alumno establece sus primeros vínculos de amistad con algunos compañeros de clase, se comunica con seguridad, muestra interés en las actividades escolares y mejora progresivamente sus resultados educativos, aunque en ciertos momentos puede manifestar pequeñas indisciplinas en el aula. Por último, en la tercera fase, el estudiante alcanza una adaptación integral, supera los trastornos conductuales, establece vínculos afectivos con profesores y compañeros, se encuentra motivado por aprender, consigue notas sobresalientes y demuestra estabilidad emocional.

Adicionalmente, desde el enfoque del ajuste escolar, es posible observar en las escuelas oficiales tres tipos de estudiantes transnacionales: no adaptados, en proceso de adaptación y adaptados. En el primer gru-

po, se encuentran los niños y jóvenes con problemas de conducta y de aprovechamiento, que se resisten al cambio, se muestran indiferentes y exhiben una actitud pesimista. Los segundos son alumnos con buen comportamiento, disponibilidad para aprender y responsables con la entrega de tareas, tienen algunos vínculos afectivos con amigos y compañeros de clase. Finalmente, los adaptados son estudiantes autónomos y propositivos, con disponibilidad para el trabajo colaborativo, autoestima positiva y pleno autoconcepto académico (López López, 2015).

Motivación y aprendizaje

Existe un gran consenso global entre investigadores, especialistas y educadores para considerar a la motivación como un componente clave del proceso educativo. Andere (2015), después de visitar instituciones de enseñanza básica y entrevistar a directivos y profesores de catorce sistemas educativos como Finlandia, Flandes, Países Bajos, Suiza, Chile, Estados Unidos, México, Noruega, Polonia, Japón, Corea, Shanghái, Islandia y Canadá, llega a la conclusión de que la motivación, que provoca esfuerzo, trabajo y crecimiento, es el elemento central de un ambiente de aprendizaje efectivo.

No importa cuáles sean las circunstancias originales de las personas o sus familias, un buen ambiente de aprendizaje puede compensar y sobrepasar condiciones iniciales negativas como pobreza económica o educativa en los hogares y las comunidades de los niños (Andere, 2015, p. 10).

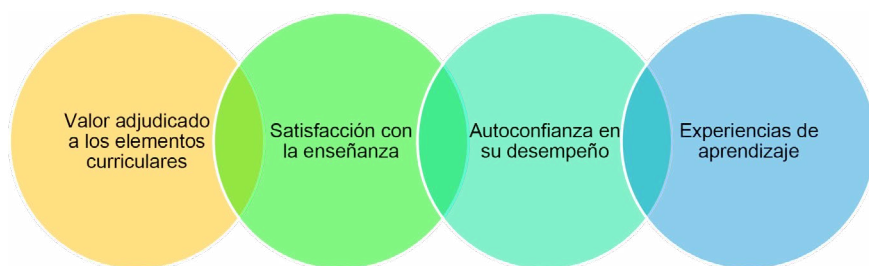
Pese a lo anterior, especialistas y profesores no han llegado a un acuerdo sobre qué es lo que motiva a las niñas, niños y jóvenes a aprender. Unos cuantos respaldan la afirmación de que el docente, por medio de sus estrategias educativas, debe crear ambientes de aprendizaje que motiven a sus estudiantes. Otros consideran que la responsabilidad recae completamente en el alumno, por lo que si no permanece automotivado, difícilmente demostrará interés para la adquisición de conocimientos y capacidades. De manera que la respuesta a la pregunta sigue en debate y en construcción.

Para Woolfolk (2010), la motivación se conceptualiza como un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento de los seres humanos, y se divide en dos categorías: intrínseca y extrínseca; cuando algunas explicaciones de la motivación se basan en factores internos y personales, como necesidades, intereses y curiosidad, es intrínseca. En cambio, si se explica por factores externos y ambientales, como recompensas, presión social, castigo, etc., se habla de motivación extrínseca. Sin embargo, todas “nuestras actividades se ubican en un continuo que va desde estar totalmente autodeterminadas (motivación intrínseca) hasta completamente determinadas por otros (motivación extrínseca)” (Woolfolk, 2010, p. 378).

En la opinión de Boekaerts (2006), la motivación para aprender también es resultado de una combinación de factores externos e internos que afectan las creencias motivadoras de los estudiantes, definidas como las “opiniones, juicios y valores que ellos tienen de los objetos, acontecimientos y contenidos de las asignaturas” (p. 9). Estos se forman a partir de los siguientes conceptos: a) el valor que los estudiantes adjudican a una asignatura; b) la opinión del estudiante acerca de la eficiencia o la efectividad de los métodos de enseñanza y aprendizaje; c) la confianza en sus propias habilidades y expectativas; y d) el resultado directo de las experiencias de aprendizaje. Como se proyecta en la Figura 11.

Figura 11.

Factores que forman las creencias motivadoras en la población estudiantil.



Nota. Elaboración propia con información de Boekaerts (2006).

En este último punto, hay un consenso colectivo sobre la fuerte influencia de la relación entre los ambientes de aprendizaje creados por los profesos-

res y algunas características personales de los alumnos en su motivación o desmotivación. Por el contrario, no existe una afirmación socialmente aceptada de cuáles son los rasgos o características que más afectan el interés por aprender, debido a que la relación es dinámica y depende de las metas académicas de cada estudiante, porque no todos persiguen las mismas metas (Tapia, 1997).

Por ejemplo, las metas estudiantiles más comunes son: demostrar dominio del conocimiento, participar en las actividades de aprendizaje, aplicar el conocimiento en una situación real, lograr calificaciones sobresalientes, aprobar el curso con poco esfuerzo, no quedar mal frente a sus compañeros de clase, obtener recompensas por la demostración del desempeño esperado, conseguir la atención y aceptación de los demás, desarrollar únicamente competencias para la vida y el trabajo, esforzarse solo en asignaturas que sean de su interés, entre muchas otras.

Como resultado, en la Figura 12, Tapia (1997) clasifica a las razones personales que afectan el interés y dedicación al trabajo escolar en siete categorías:

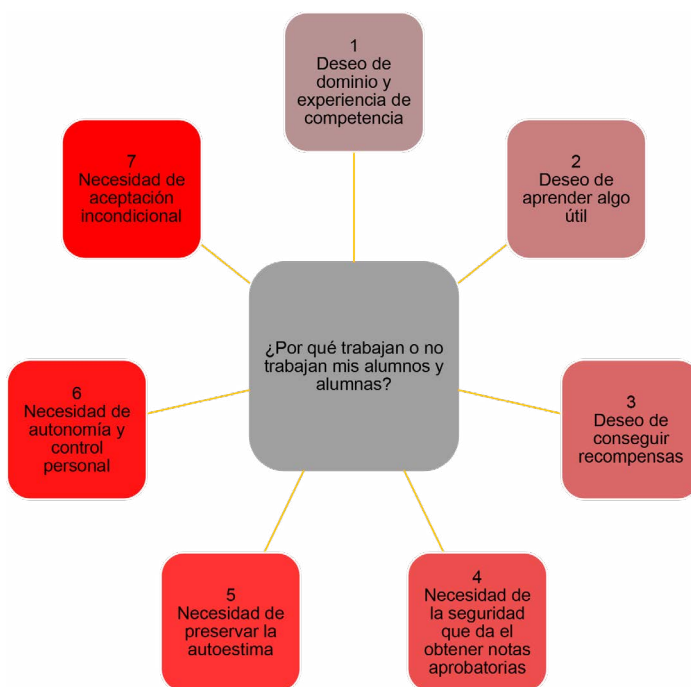
- 1) Deseo de dominio y experiencia de competencia.
- 2) Deseo de aprender algo útil.
- 3) Deseo de conseguir recompensas.
- 4) Necesidad de la seguridad que da el obtener notas aprobatorias.
- 5) Necesidad de preservar la autoestima.
- 6) Necesidad de autonomía y control personal.
- 7) Necesidad de aceptación incondicional.

A su vez, Woolfolk (2010) enfatiza que “el tipo de metas que establecemos influye en la cantidad de motivación que tenemos para alcanzarlas” (p. 384), y presenta cuatro orientaciones hacia metas en la escuela: de dominio, de desempeño, de evitación del trabajo y sociales. En el primer grupo, los estudiantes tienen la intención personal de mejorar las habilidades y aprender, sin importar cómo se vea afectado el desempeño; en el segundo, su intención personal es parecer competente o tener un buen desempeño ante los ojos de los demás; en el tercero, algunos alumnos intentan completar las tareas y las actividades de la manera más rápida posible, sin invertir demasiado esfuerzo. Finalmente, las metas sociales

están presentes en todos los adolescentes, motivadas por la necesidad natural de relacionarse con los demás o con una parte de los miembros de un grupo, como los deportes, las citas, la convivencia extraclase, etcétera (Woolfolk, 2010). Véase Tabla 15 para una mejor comprensión de este planteamiento.

Figura 12.

Razones personales que afectan el interés y dedicación al trabajo escolar.



Nota. Elaboración propia con información de Tapia (1997).

Tabla 15.*Clasificación de orientaciones hacia metas en la escuela.*

Orientación	Objetivo	Tipo de estudiantes
Metas de dominio	Mejorar y aprender, sin importar lo torpe que usted parezca.	Aprendices comprometidos con la tarea: Estudiantes que se concentran en el dominio de la tarea o en la resolución del problema.
Metas de desempeño	Demostrar sus habilidades a los demás.	Aprendices centrados en el yo: Estudiantes que se enfocan en la calidad de su desempeño y en la forma en que los demás les juzgan.
Metas de evitación del trabajo	Sólo se quiere terminar rápido o evitar el trabajo, no existe un deseo por aprender.	Aprendices que evitan el trabajo: Estudiantes que no desean aprender ni aparentar ser listos, sino que sólo desean evitar el trabajo.
Metas sociales	Amplia variedad de necesidades y motivos para relacionarse con los demás o con parte de un grupo, algunos ayudan, pero otros obstaculizan el aprendizaje.	Están presentes en todos los estudiantes.

Nota. Elaboración propia con información de Woolfolk (2010).

Cuando los estudiantes no están motivados intrínsecamente, el ambiente en el salón de clases y la manera en que el profesor interactúa con los estudiantes facilitan o impiden su motivación por aprender (Boekaerts, 2006).

La relación entre motivación y rendimiento académico es un objeto de investigación ampliamente analizado por psicólogos, sociólogos y educadores de todo el mundo. En el contexto universitario es donde más se estudia esta relación de interdependencia (Curione et al., 2010; García Ramírez, 2016; Martínez González, 2011; Martínez y Galán, 2000), seguido del escenario de la educación secundaria y media (Becerra y Reidl, 2015; Broc Caveró, 2006; Flores y Gómez, 2010; González Barbera, 2003; Rodríguez Fuentes, 2009). Sin embargo, desde el desarrollo de las primeras investigaciones hasta la actualidad, los autores llegan a la misma

conclusión: las creencias motivacionales, en interacción con otros factores individuales y contextuales, determinan en gran medida el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza básica, media y superior.

Por ejemplo, los hallazgos de Pintrich y De Groot (1990, citados en Herrera et al., 2003) coinciden con lo explicado por los investigadores arriba mencionados. Ellos demostraron que los mejores alumnos de rendimiento alto manifestaron alta motivación, alta capacidad de autorregulación del aprendizaje y altas expectativas de éxito y creencias de que con su capacidad y esfuerzo podrían obtener el éxito académico; en contraste, los peores estudiantes, de rendimiento muy bajo, mostraron baja motivación y baja capacidad de autorregulación, usaron pocas estrategias metacognitivas, no regularon sus esfuerzos efectivamente, no confiaron en ir bien en clase y utilizaron casi exclusivamente estrategias de repetición.

Adicionalmente, Rodríguez (2009) también respalda el consenso al señalar que los estudiantes con metas de aprendizaje centradas en la adquisición de competencia o en el interés del curso (metas de dominio) tienen una fuerte tendencia a conseguir un buen rendimiento académico en las diferentes asignaturas. Cuanto más alta es la meta de aprendizaje, mayor es el rendimiento.

Por último, Becerra y Reidl (2015) correlacionan el alto rendimiento académico con la motivación intrínseca, ya que, en la opinión de los estudiantes encuestados, obtener buenas calificaciones, reprobado, abandonar los estudios o cumplir con los compromisos escolares es consecuencia de causas propias y controlables por ellos mismos, como son: esfuerzo personal, cumplimiento de las obligaciones escolares, estudiar y prepararse para los exámenes, etc. Un hallazgo que llama la atención es que los alumnos no atribuyen ninguna responsabilidad en el rendimiento a factores de motivación extrínseca: habilidades pedagógicas del docente, ambiente de aprendizaje, estrategias didácticas para el análisis de contenidos curriculares y políticas institucionales del colegio.

Satisfacción educativa

Para Huebner (1994, citado en Luna Soca, 2012), la evaluación cognitivo-afectiva de la satisfacción con las experiencias educativas se conoce como satisfacción escolar. En esa evaluación, los juicios de valor son emitidos por los estudiantes, que se fundamentan en la comparación de aquello que esperan de la educación y lo que la escuela les ofrece cotidianamente. De modo que se puede hablar de satisfacción o insatisfacción con la infraestructura, recursos educativos, contenidos curriculares, métodos de enseñanza, estrategias e instrumentos de evaluación, materiales didácticos, actividad docente, reglamento de la escuela, metas educativas, estrategias de aprendizaje, relación con profesores y compañeros, etcétera.

Otros autores refieren que la satisfacción con la escuela es una evaluación cognitiva de la calidad de la vida escolar que realizan los propios niños y adolescentes, con base en criterios relacionados con la adaptación escolar positiva: afiliación de la escuela, participación escolar y motivación académica (Casas et al., 2014).

En el contexto de la educación superior, la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos es un indicador de la calidad y del mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos. Por eso las universidades constantemente procuran cubrir de la mejor manera las expectativas y necesidades de su comunidad estudiantil para que estén satisfechos, porque en muchos casos de ello depende la supervivencia de las instituciones (Álvarez et al., 2015).

Sin embargo, la satisfacción escolar no solo está determinada por las experiencias de la escuela y del salón de clases; también influyen las experiencias vitales (no escolares). Además, la insatisfacción escolar se asocia a una variedad de resultados negativos, entre ellos: bajo rendimiento académico, incremento de problemas de comportamiento y abandono escolar (Luna Soca, 2012).

Concretamente, en la relación de satisfacción escolar y rendimiento académico no hay una postura dominante que demuestre en forma empírica la determinación de un concepto sobre otro. Una serie de investigaciones identifica que la satisfacción con la educación recibida es uno de los factores explicativos del rendimiento (Fernández et al., 2007;

Gómez et al., 2011; Luna Soca, 2012; Tejedor et al., 1999). Algunos otros consideran que el rendimiento académico no se explica por la satisfacción escolar, y viceversa; por ejemplo, Garay et al. (2017) llegaron a esa conclusión después de que en su caso de estudio encontraran una correlación positiva baja entre los dos conceptos, por lo tanto, los estudiantes “valoran su satisfacción en torno a la experiencia de aprendizaje desarrollada independientemente de los resultados académicos obtenidos en la misma” (p. 1249).

Para finalizar, se reconoce que la satisfacción escolar es uno de tantos factores que condicionan el rendimiento académico, es decir, cuando el sistema educativo y la escuela están a la altura de las expectativas y necesidades de los estudiantes, el sentimiento de satisfacción influye positivamente en la motivación por el aprendizaje, que a su vez es una variable predictora del mismo rendimiento. En caso contrario, cuando un alumno o alumna no está satisfecho con aquello que la escuela y sus docentes le ofrecen, su nivel de interés y compromiso académico son afectados negativamente hasta el punto de no querer asistir a sus clases, pues en casos críticos, los estudiantes relacionan su formación con una pérdida de tiempo.

Familia y rendimiento académico

La tesis que comprueba la influencia de los factores familiares en el rendimiento estudiantil ha sido demostrada por cuantiosos estudios empíricos desde la década de 1960. El primero en la lista fue el Informe Coleman (1966), que refutó la afirmación generalizada de que la igualdad en los elementos físicos de la escuela, la riqueza de su currículo o la preparación de sus profesores condiciona el logro educativo. Para James S. Coleman y sus colaboradores, las verdaderas variables explicativas eran los antecedentes familiares de los estudiantes, en particular, los ingresos de los padres y su nivel educativo (Fenstermacher y Soltis, 1998).

Incluso Brembreck (1975, citado en Ruiz de Miguel, 2001) desde hace cuatro décadas llegó a la conclusión de que los factores del entorno familiar son considerados el principal predictor del rendimiento académico.

En la actualidad, los factores familiares y del hogar determinan con más frecuencia el rendimiento estudiantil. En todos los niveles educativos,

se clasifica según las características comunes entre las variables, por lo que hay clasificaciones relativas a economía del hogar, estructura y clima familiar, nivel sociocultural en la familia, nivel educativo de los padres, hogar saludable y otros. Véase Tabla 16 para una mejor comprensión de este planteamiento.

Tabla 16.

Factores familiares y del hogar que afectan el rendimiento académico.

Economía del hogar	Estructura y clima familiar	Nivel sociocultural en la familia
Nivel de ingresos	Tipo de familia	Prácticas culturales
Hogares en pobreza y pobreza extrema	Número de hermanos	Cantidad de libros en casa
Carencia de acceso a la alimentación y servicios de salud	Clima familiar	Nivel cultural de los padres
Acceso a internet	Abusos o negligencias en el hogar	Dominio de dos o más lenguas
Acceso a equipo de computo	Relación padres-hijos	
	Estilos de crianza	
Nivel educativo de los padres	Hogar saludable	Otros
Escolaridad	Salud física y mental de los integrantes	Pertenecer a grupos minoritarios
Ocupación	Estilos de vida	Ser inmigrantes
Expectativas, interés y participación educativas	Violencia	Miembros que tienen problemas con la justicia
Relación tutor-escuela y tutor-profesor	Consumo de sustancias adictivas	
Apoyo en tareas escolares		

Nota. Elaboración propia con información de Ruiz de Miguel (2001).

Algunas investigaciones recientes han comprobado empíricamente la influencia del entorno familiar en el rendimiento de los estudiantes transnacionales. En el primer estudio, los autores Álvarez et al. (2015) relacionaron el rendimiento académico de los estudiantes inmigrantes y nativos de Andalucía en PISA 2009. El principal hallazgo fue que los alumnos nativos demostraron mejores rendimientos en la evaluación con respecto a los inmigrantes; además, independientemente del tipo de estudiante, “la probabilidad de obtener mejores resultados aumenta

cuanto mayor es el nivel socioeconómico de la familia, el capital cultural, el capital humano de los padres, y cuando los jóvenes viven en hogares biparentales” (Álvarez et al., 2015, p. 69).

Por otra parte, los resultados de los estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación fueron sorprendentes porque se identificó que, al tener un nivel socioeconómico y sociocultural en sus hogares similar e incluso ligeramente superior al de los nativos, su rendimiento empeora levemente. Otro hallazgo es que el nivel de estudios parental no es un factor que esté detrás de la desventaja relativa de alumnos inmigrantes; la única variable del entorno familiar que afecta positivamente el rendimiento es la composición parental del hogar, de ahí que el alumnado que vive en mayor proporción en hogares monoparentales tenga ligera tendencia a obtener bajos resultados en PISA (Álvarez et al., 2015).

En la segunda investigación, Álvarez et al. (2018) analizan el caso del alumnado inmigrante y nativo de Canarias, que es significativo para el sistema educativo español porque los primeros estudiantes lograron mejores resultados en PISA 2009 que los segundos, por lo que fue la única comunidad autónoma con inmigrantes en ventaja académica. Entre los hallazgos otra vez se destaca que, independientemente del tipo de estudiante, “la probabilidad de obtener mejores resultados aumenta cuanto mayor es el nivel socioeconómico de la familia, el nivel sociocultural, el capital humano de los padres y cuando los jóvenes viven en hogares biparentales” (Álvarez et al., 2018, p. 98).

Más aún, el nivel de estudios de los padres es aquí un factor que, en lugar de explicar la desventaja relativa de los alumnos inmigrantes, como ocurre en muchas otras comunidades autónomas, constituye para ellos un recurso que les ayuda a que esta no sea todavía mayor o incluso a evitarla; en otras palabras, los inmigrantes consiguen mejores rendimientos por el mayor nivel educativo de los padres. En cuanto a la composición parental del hogar, la mayor tendencia a vivir en hogares monoparentales parece estar afectando ligera y negativamente al rendimiento de la primera generación, tal y como sucedió en el caso de Andalucía. Por último, los estudiantes con mejor rendimiento en PISA fueron los inmigrantes de primera generación, seguidos por los de segunda generación y, hasta el final, los nativos (Álvarez et al., 2018).

Adicionalmente, Bankston y Zhou (1988, citado en Rodríguez Izquierdo, 2010b) descubrieron la relación entre la retención étnica y el éxito académico, es decir, cuando las familias inmigrantes se siguen identificando con su cultura de origen, como el idioma, la jerarquía de valores, las rutinas diarias, las redes sociales y la identidad étnica, en el país que los acoge, los hijos alcanzan mejores resultados educativos. Especialmente, “la práctica bilingüe en las familias no obstruye el éxito escolar de los niños inmigrantes” (Rodríguez Izquierdo, 2010b, p. 335).

Otro estudio similar fue realizado por Álvarez (2012) en Marbella, España. El autor evaluó el vínculo entre el rendimiento de los estudiantes inmigrantes y algunos condicionantes del origen familiar: nivel económico, nivel sociocultural, capital humano, implicación educativa de los padres y estructura familiar, e identificó que estos alumnos obtienen medianamente peores calificaciones que los nativos, en particular, los grupos latinoamericanos y marroquíes. Además, las variables que predicen en mayor proporción la desventaja educativa de los mismos estudiantes son: nivel sociocultural del hogar, nivel económico y control y supervisión de los hijos. Concretamente, la desigualdad en el nivel sociocultural es la que más contribuye a explicar el atraso académico de los inmigrantes, más que el capital económico (Álvarez, 2012; Álvarez y Martínez, 2016).

En la última evaluación del LLECE, aplicada bajo el nombre de Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2016) reportó que los factores que afectan el aprendizaje de los niños migrantes son: el nivel socioeconómico de la familia, la formación académica y las expectativas educativas de los padres.

Según los resultados de TERCE, la condición migrante acompañada de bajos niveles socioeconómicos de los estudiantes son variables que conjuntamente podrían explicar sus bajos resultados académicos. Más aún, el nivel educativo de los padres, sobre todo el de la madre, influye en el desempeño académico de los niños de manera que este aumenta al mismo tiempo que aumenta el grado educativo que terminaron los padres. Por último, las altas expectativas parentales se traducen en prácticas que apoyan y motivan al estudiante, lo que repercute positivamente en el rendimiento (OREALC, 2016).

Para finalizar, Palomar et al. (2016) evaluaron el rendimiento académico de hijos de inmigrantes mexicanos residentes en Nueva York. La principal conclusión a la que llegaron fue que un nivel más alto de calificaciones de los alumnos está predicho por un nivel más alto de dominio del inglés de los padres y de los hijos, la enseñanza de lectoescritura por la madre o el padre y la ausencia de indicios de dislexia en el alumno; de manera que:

Ni el género de los alumnos, ni el tiempo de exposición a la cultura estadounidense, ni la aculturación parental, ni la seguridad percibida del vecindario, ni la ayuda externa en las tareas, ni la participación del hijo en un programa de enseñanza bilingüe fueron predictores significativos del rendimiento académico en general (Palomar et al., 2016, p. 129).

En conclusión, las investigaciones anteriores confirman el planteamiento general del apartado al demostrar que los factores familiares y del hogar están determinando el aprendizaje en niños y jóvenes inmigrantes de América Latina, España y Estados Unidos, entre ellos los alumnos y alumnas transnacionales. Principalmente, los factores relacionados con la economía del hogar, estructura y clima familiar, el nivel sociocultural en la familia y los niveles educativos de los padres y madres son los que más condicionan la desventaja académica de esta comunidad estudiantil, porque hay una desigualdad significativa entre las características sociales, económicas y culturales de su familia frente a la de los estudiantes nativos, con efectos positivos en el rendimiento de estos últimos. Sin embargo, la relación predictiva no solo aplica para los inmigrantes, debido a que cuantiosos estudios han comprobado que, independientemente del tipo de alumno, la familia tiene una función dominante en el logro educativo.

Capítulo 5

Diseño de investigación

Enfoque de investigación y variables

En las ciencias sociales y de la educación, coexisten dos caminos ampliamente conocidos por los cuales se llega a la construcción del conocimiento científico. Son dos enfoques o perspectivas que analizan, interpretan y explican la realidad social en forma diferenciada, con métodos y técnicas propias, pero no excluyentes entre sí. Son los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa.

Según McMillan y Schumacher (2005):

La investigación cuantitativa, normalmente, está basada en alguna forma de «positivismo lógico», el cual asume que hay hechos sociales estables, con una realidad única, separados de los sentimientos y de las opiniones de los individuos. Por el contrario, la investigación cualitativa está más basada en el «construccionismo» que asume realidades múltiples construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales y colectivos diferentes de la misma situación (p. 19).

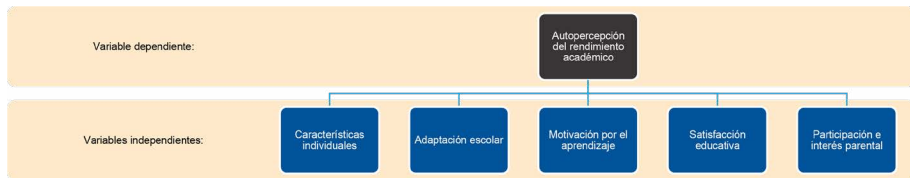
Desde este marco de referencia, el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías. A su vez, el enfoque cualitativo se preocupa por la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, observa los hechos, los interpreta y llega a conclusiones (Hernández et al., 2014; McMillan y Schumacher, 2005; Muñoz, 2015).

En específico, el proyecto de investigación que aquí se desarrolla se localiza dentro de los límites del enfoque cuantitativo. Es un estudio de alcance descriptivo porque pretende caracterizar el fenómeno de los estudiantes transnacionales en la zona fronteriza más importante entre México y Estados Unidos, la región Tijuana-San Diego. No obstante, también posee un alcance correlacional debido a que evalúa la influencia

de algunos factores individuales, familiares y escolares en la autopercepción del rendimiento académico del alumno transnacional, como se proyecta en la Figura 13.

Figura 13.

Variables explicativas de la autopercepción de rendimiento académico en estudiantes transnacionales.



En ese sentido, las variables utilizadas son las siguientes:

- a) Características individuales. Son aquellos aspectos personales del estudiante, tales como: género, edad, lugar de nacimiento, habilidades lingüísticas, etcétera.
- b) Autopercepción del rendimiento académico. Es la percepción que tiene el estudiante sobre su nivel de rendimiento en las actividades escolares.
- c) Adaptación escolar. Es la percepción que tiene el estudiante sobre su nivel de adaptación al contexto escolar y las dificultades que enfrentó durante el proceso.
- d) Motivación por el aprendizaje. Es la percepción que tiene el estudiante de su nivel de motivación por el aprendizaje.
- e) Satisfacción educativa. Es la percepción que tiene el estudiante de su grado de satisfacción con la educación o enseñanza recibida.
- f) Participación e interés parental. Son aquellas actitudes demostradas por los padres en relación con la formación académica de sus hijos, pero desde la perspectiva de estos últimos.

Tabla 17.*Síntesis de las variables utilizadas.*

Dimensión	Enunciados/Preguntas
Características individuales	Género. Edad. Lugar de nacimiento. Habilidades lingüísticas en una segunda lengua.
Autopercepción del rendimiento académico	¿Cómo crees que te identifican como estudiante tus profesores? ¿Cómo crees que te irá este año en tus estudios? Tengo problemas para mantenerse al día con las tareas escolares. ¿Haces tú tarea? Antecedentes de reprobación. Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo en los exámenes y tareas de matemáticas. Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo en los exámenes y tareas de inglés.
Adaptación escolar	Fue difícil integrarse a la escuela en México/Estados Unidos cuando llegué de Estados Unidos/México. Mis maestros me apoyaron para adaptarme a la escuela en México. He tenido problemas con algún profesor por mi conducta. Frecuentemente me meto en problemas en la escuela.
Motivación por el aprendizaje	Grado de interés en las actividades escolares. Me gusta estar en la escuela. Las tareas son interesantes. La escuela es una pérdida de tiempo.
Satisfacción educativa	Cuando acabe la escuela tendré buenos recuerdos de mi paso por ella. Lo que hacemos en clase me da un sentimiento de satisfacción. Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro. La escuela me enseña habilidades importantes. Las clases me preparan para lo que pretendo hacer en mi vida. Hay buenos profesores y profesoras.

Participación e interés parental	Mis padres se aseguran de que haga mis tareas.
	Mis padres no me pueden ayudar con mis tareas.
	Mis padres asisten a las reuniones de padres de familia.
	Mis padres quieren que yo encuentre un trabajo en lugar de continuar con mis estudios.
	Mis padres me hablan con frecuencia sobre mis planes académicos.
	Mis padres quieren que yo vaya a la universidad.
	Mis padres me presionan mucho para que saque buenas calificaciones.

Población y muestra

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se utilizó la información del Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos (Mungaray *et al.*, 2017). Dicho proyecto analiza la experiencia educativa de estudiantes en noveno y décimo grado de 60 escuelas públicas y privadas del condado de San Diego, así como del municipio de Tijuana, la cual equivale a 6465 alumnos.

Tabla 18.

Caracterización de la población del Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos.

Condado / Municipio	Hombres	Mujeres	Indefinido	Total
Tijuana	1841	1976	16	3833
San Diego	1337	1259	36	2632
Total	3178	3235	52	6465

Sin embargo, en dicha población estudiantil, solo el 7,62 % son transnacionales, aproximadamente 493 alumnos con experiencias de aprendizaje en los sistemas educativos de México y Estados Unidos, por lo que dicha minoría de estudiantes es la población objetivo de este proyecto investigativo. El 64,70 % asiste a escuelas de enseñanza secundaria en San Diego, California, y el 35,30 % a las de Tijuana, Baja California.

También se debe mencionar que hay un grupo de 385 estudiantes binacionales, 248 en San Diego y 137 en Tijuana. Son jóvenes que tienen

una doble nacionalidad o con derecho a ella, pero que no necesariamente tienen experiencias académicas en otros sistemas educativos. Por ejemplo, hay estudiantes que nacieron en Cuba, Filipinas, Brasil, China, Rusia, Vietnam, Arabia Saudita o Guatemala, que hoy se forman en las instituciones de educación secundaria de la región transfronteriza.

Tabla 19.

Caracterización de la matrícula transnacional de la región Tijuana-San Diego.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	228	46,2 %
Mujeres	262	53,1 %
Indefinido	3	0,7 %
Total	493	100 %

Instrumento y recolección de datos

El instrumento usado en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos (Mungaray et al., 2017) se compone de 95 preguntas de opción múltiple, divididas en ocho áreas o dimensiones: 1) personal, 2) salud, 3) convivencia escolar, 4) expectativas educativas, 5) familia, 6) política, 7) actividades extraescolares y 8) identidad. Aunque por los objetivos que aquí se persiguen, únicamente se utilizó la información procedente de las dimensiones 1, 3, 5 y 8, particularmente de las respuestas a las preguntas: 13, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 38, 43 y 76.

En la recolección de los datos participaron alumnos, alumnas e investigadores de la Universidad de California San Diego, Universidad Autónoma de Baja California y El Colegio de la Frontera Norte, la cual se desarrolló entre los meses de enero y febrero de 2016. A cada grupo mixto se le asignó un conjunto de escuelas del turno matutino y vespertino, en ambos lados de la frontera, para la aplicación del cuestionario. Por cada institución educativa participaron dos grupos escolares previamente seleccionados por las y los coordinadores del estudio; el alumnado tuvo entre 40 y 60 minutos para responder a las interrogantes del instrumento. El proceso de relación de datos se llevó a cabo según lo planeado, sin imprevistos mayores.

Estrategias para el análisis de datos

Se utilizó la estadística descriptiva para comprobar la relación entre la variable dependiente: autopercepción del rendimiento académico, y el conjunto de variables independientes: adaptación escolar, motivación por el aprendizaje, satisfacción educativa y participación e interés parental. Para aproximarse a la percepción subjetiva del rendimiento académico, se construyeron dos índices o indicadores: autopercepción y autoevaluación.

En el índice de autopercepción (ApRA), la escala de medición se compone de 20 valores, donde “0” representa el rendimiento mínimo y “20” el resultado máximo esperado. Por lo tanto, un estudiante con rendimiento máximo es aquel que se identifica: a) entre los mejores estudiantes; b) está seguro de obtener excelentes resultados en el ciclo escolar vigente; c) no tiene problemas para mantenerse al día con las tareas escolares; d) entrega todas las tareas solicitadas en clase; e) no tiene antecedentes de reprobación académica; y f) está seguro de obtener excelentes resultados en los exámenes y tareas de matemáticas e inglés. Mientras que en el historial académico de los jóvenes con rendimiento mínimo ocurre todo lo contrario. La fórmula que se construyó fue la siguiente:

$$\text{ApRA} = X_1 + X_2 + X_3 \dots + X_n$$

$$\text{ApRA} = \sum X_i$$

A su vez, en el índice de autoevaluación (AeRA) (Gimeno Sacristán, 1976; Casanova, 1998; SEP, 2012; Taras, 2015) se definen tres perfiles de rendimiento: alto, medio y bajo, según la escala de valores de 0 a 8. Desde este enfoque subjetivo, los alumnos con rendimiento alto se distinguen de los demás porque: a) reconocen que sus profesores lo ven como un estudiante entre los mejores o por encima del promedio; b) aseguran que van a obtener excelentes o buenos resultados al final del ciclo escolar; y c) declaran cumplir con el criterio de excelencia en la presentación de sus exámenes y tareas escolares en las asignaturas de matemáticas e inglés.

En el perfil de rendimiento medio, el estudiante se caracteriza por: a) reconocer que para sus profesores es un estudiante promedio; b) ase-

gurar que va a obtener resultados aprobatorios; y c) cumplir general u ocasionalmente con el criterio de excelencia en la presentación de sus exámenes y tareas escolares.

A su vez, los estudiantes con rendimiento bajo son aquellos que: a) reconocen que sus profesores lo identifican como un estudiante al que no le va bien; b) aseguran que van a fracasar u obtener bajos resultados; y c) casi nunca cumplen con el criterio de excelencia en la presentación de sus exámenes y tareas escolares. Fórmula:

$$\text{AeRA} = X1 + X2 + X3 + X4$$

Donde “X” tomará el valor obtenido en la pregunta o subvariable.

$$\text{AeRA} \geq 0 \leq 8$$

Donde el resultado será igual o mayor a 0, pero menor o igual a 8.

Nota:

$$\text{AeRA} \geq 0 \leq 2$$

Cuando el resultado sea igual o mayor a 0, pero menor o igual a 2, el perfil de rendimiento es bajo.

$$\text{AeRA} \geq 3 \leq 5$$

Cuando el resultado sea igual o mayor a 3, pero menor o igual a 5, el perfil de rendimiento es medio.

$$\text{AeRA} \geq 6 \leq 8$$

Cuando el resultado sea igual o mayor a 6, pero menor o igual a 8, el perfil de rendimiento es alto.

Capítulo 6

Análisis e interpretación de resultados

Características individuales

De los 493 estudiantes transnacionales encuestados, en San Diego reside un 64,7 %, de los cuales 46,1 % son hombres (H), 53,3 % mujeres (M) y 0,6 % no se identifica con ninguno de los dos. Del otro lado de la frontera, en Tijuana, vive el restante 35,3 % de los alumnos: 46,6 % hombres, 52,9 % mujeres y el 0,6 % se declara indefinido (véase Tabla 20).

Tabla 20.

Caracterización de los estudiantes transnacionales de San Diego y Tijuana.

Condado / Municipio	Masculino	%	Femenino	%	Indefinido	%
San Diego	147	46,1 %	170	53,3 %	2	0,6 %
Tijuana	81	46,6 %	92	52,9 %	1	0,6 %
Total	228		262		3	

En ambos casos de estudio, el fenómeno de la migración educativa afecta más a las mujeres que a los hombres. Hay una ligera tendencia en las adolescentes a emigrar junto con otros miembros de la familia a la región Tijuana-San Diego, y al estabilizar su residencia, ellas continúan con sus estudios secundarios.

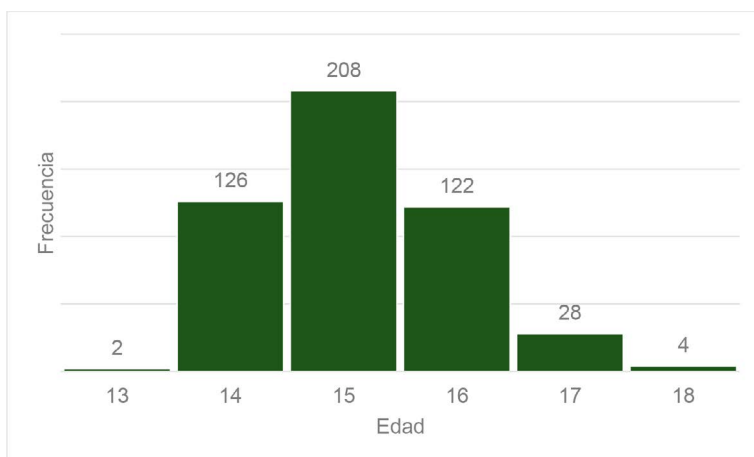
En los sistemas educativos de México y Estados Unidos, los estudiantes que asisten a la educación secundaria, baja y alta, tienen entre 12 y 18 años (UNESCO, 2013). De ahí que la edad media de los participantes fuera de 15,06 años, y el rango se ubicara entre los 13 y 18 años. Una mayor proporción de alumnos se concentró en 15 años, con 42,3 %; después aparecen los de 14 años (25,6 %), 16 años (24,8 %) y 17 años (5,7 %), como se ilustra en la Figura 14. En la distribución por ciudad,

la frecuencia por edad tiene pequeñas variaciones, pero es semejante a las estadísticas generales de la región.

Sobre el lugar de origen de los inmigrantes, se observa que en la región Tijuana-San Diego conviven aproximadamente 52 nacionalidades de los cinco continentes: América (14), Europa (10), África (7), Asia (18) y Oceanía (2). Con excepción de México y Estados Unidos, los países con mayor presencia regional por número de estudiantes inmigrantes son: Filipinas (64), Vietnam (16), Japón (15), Corea del Sur (12), Etiopía (5), Guatemala (5) y Honduras (5).

Figura 14.

Caracterización regional de los estudiantes transnacionales por edad.



Por el lugar de origen de los estudiantes transnacionales, 48,47 % son estadounidenses, 47,87 %, mexicanos, 1,21 %, surcoreanos, 0,60 %, de otros países (Cuba, Honduras e Irlanda), y 1,82 % no especifica. Como resultado, se distinguen cuatro ejemplos de trayectorias escolares: México → EUA, EUA → México, EUA → México → EUA y → México (véase Tabla 21). El tipo de trayectoria que más predomina es bidireccional y persigue la ruta de Estados Unidos a México y de regreso, con el 37,52 % de los estudiantes; la segunda más frecuente es unidireccional, de México a Estados Unidos, con 25,76 %. Con menor porcentaje, se ubican las rutas México-Estados Unidos-México (23,52 %) y Estados Unidos-México (11,35 %).

Tabla 21.*Trayectorias escolares transnacionales en la región Tijuana-San Diego.*

Trayectoria	Ruta	% Regional	% San Diego	% Tijuana
Bidireccional	EUA → México → EUA	37,52 %	57,99 %	-
	México → EUA → México	23,52 %	-	66,66 %
Unidireccional	México → EUA	25,76 %	39,81 %	-
	EUA → México	11,35 %	-	32,18 %

Los resultados regionales anteriores contrastan con los hallazgos de la investigación de trayectorias escolares realizada en los estados de Nuevo León y Zacatecas por los autores Sánchez y Zúñiga (2010). Ellos identificaron que la trayectoria más común es la ruta México → EUA → México, con 66 % y 60 % de los estudiantes transnacionales encuestados; mientras que la segunda trayectoria con mayor porcentaje de alumnos es la EUA → México (24 % en ambos casos) (Sánchez y Zúñiga, 2010). El resto se agrupa bajo la etiqueta de trayectorias escolares fragmentadas, que son los estudiantes “que han pasado de un sistema escolar a otro en varias ocasiones” (Sánchez y Zúñiga, 2010, p. 12).

Un dato adicional relacionado con el multiculturalismo de la región Tijuana-San Diego consiste en que, además del español e inglés, se hablan cerca de 67 idiomas y se utilizan 2 lenguajes de señas, para un total de 71 lenguas (véase Tabla 22). De las nativas de México, se identificó el uso del español, de once lenguas indígenas: chiapaneco (considerado como extinto), huichol, maya, mazahua, mixteco, náhuatl, otomí, purépecha, totonaca, zapoteco, zoque náhuatl y la lengua de señas mexicanas.

Tabla 22.*Lenguas que se hablan en la región Tijuana-San Diego.*

Alemán	Hawaiano	Mazahua	Tailandés	Lenguaje de señas americano
Amhárico	Hebreo	Mixteco	Tamil	
Árabe	Hindi	Náhuatl	Télugu	Lenguaje de señas mexicano
Birmanó	Hmong	Neerlandés	Tongano	
Bravanesé	Huichol	Nuer	Totonaca	
Búlgaro	Ilocano	Otomí	Turco	
Camboyano	Indonesio	Pampango	Urdu	
Cantonés estándar	Inglés	Persa	Uzbeko	
Chamorro	Irlandés	Persa darí	Vietnamita	
Chiapaneco	Italiano	Polaco	Yoruba	
Chino	Japonés	Portugués	Zapoteco	
Chuukese	Kinyarwanda	Purépecha	Zoque náhuatl	
Coreano	Kirundi	Rumano		
Creole	Kizigua	Ruso		
Español	Lao	Serbio		
Finés	Latín	Somali		
Francés	Lingala	Sueco		
Griego	Marathi	Swahili		
Guyaratí	Maya	Tagalo		

Por último, 73,02 % de los estudiantes transnacionales son bilingües, es decir, dominan uno de los dos idiomas nativos de la región: español o inglés, y son capaces de comunicarse en una lengua adicional entre las 67 identificadas; principalmente lo hacen en coreano, japonés, francés, ruso, árabe, télugu e irlandés. Además, de la totalidad de adolescentes bilingües, 70,58 % habla español e inglés.

En el entorno familiar, el idioma más hablado es el español con 53,5 % de las preferencias, seguido de ambos (español-inglés) con 33,3 % y del inglés estadounidense, utilizado en 9 de cada 100 hogares transnacionales.

Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales

En la opinión de los estudiantes, aproximadamente 60 % considera que sus profesores lo identifican como un alumno promedio, frente 21,1 % que se autopercibe por encima del estándar normal y 11,4 % que se asigna un desempeño destacado o sobresaliente. Sólo 4,3 % llega a la conclusión de que los docentes lo agrupan entre los adolescentes a los que no les va bien en sus clases (véase Tabla 23).

Tabla 23.*Autopercepción del rendimiento académico a partir de la opinión docente.*

Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Un estudiante al que no le va bien	Frecuencia	14	7	21
	%	4,4 %	4,0 %	4,3 %
Un estudiante promedio	Frecuencia	160	136	296
	%	50,2 %	78,2 %	60,0 %
Un estudiante por encima del promedio	Recuento	89	15	104
	%	27,9 %	8,6 %	21,1 %
Un estudiante entre los mejores	Frecuencia	41	15	56
	%	12,9 %	8,6 %	11,4 %
No específica	Frecuencia	15	1	16
	%	4,7 %	0,6 %	3,2 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En el contexto de las escuelas de San Diego, 12,9 % de la matrícula transnacional autopercebe su rendimiento entre los mejores de su grupo escolar, 27,9 %, lo hace por encima del estándar normal, 50,2 % dice tener un desempeño promedio y 4,4 % se autodefine como un estudiante en desventaja académica.

Del otro lado de la frontera, en los centros de enseñanza secundaria del municipio de Tijuana, el grueso de la misma matrícula se autopercebe como estudiante promedio, para ser precisos 78,2 %. El 8,6 % considera que sus profesores lo aprecian como un alumno entre los mejores de la clase, así como el 4 % piensa que lo califican como un estudiante al que se le dificulta obtener buenos resultados educativos.

En la pregunta sobre los resultados que esperan alcanzar al final del ciclo escolar, cerca del 68,8 % de los adolescentes llega a la conclusión de que sus notas serán buenas y excelentes, 23,1 % cree que aprobará todos sus cursos y solo 1,2 % asegura que puede fracasar (véase Tabla 24).

Tabla 24.
Expectativa del logro académico.

¿Cómo crees que te irá este año en tus estudios?				
Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Voy a reprobar	Frecuencia	5	1	6
	%	1,6 %	0,6 %	1,2 %
Voy a obtener bajos resultados	Frecuencia	9	8	17
	%	2,8 %	4,6 %	3,4 %
Voy a aprobar	Recuento	74	40	114
	%	23,2 %	23,0 %	23,1 %
Voy a obtener buenos resultados	Frecuencia	118	85	203
	%	37,0 %	48,9 %	41,2 %
Voy a obtener excelentes resultados	Frecuencia	98	38	136
	%	30,7 %	21,8 %	27,6 %
No específica	Frecuencia	15	2	17
	%	4,7 %	1,1 %	3,4 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Al revisar los resultados por caso de estudio, 67,7 % de los estudiantes transnacionales de San Diego estiman obtener buenos y excelentes resultados, frente al 70,7 % de los que asisten a escuelas de Tijuana. Por otra parte, 23,2 % del alumnado del primer grupo considera que su actual desempeño es suficiente para aprobar sus cursos, contra 23 % de los adolescentes del segundo grupo. Por último, 1,6 % y 0,6 % de la misma matrícula de San Diego y Tijuana, respectivamente, tienen una fuerte tendencia al fracaso escolar.

Sobre la responsabilidad en la entrega de tareas escolares, 35,3 % de la matrícula transnacional asegura tener problemas para mantenerse al día, frente al 60,2 % de los alumnos que presentan con regularidad sus actividades extraclase. En Tijuana, es donde hay más estudiantes con esta dificultad, aproximadamente 37 de cada 100; mientras que, en San Diego, es 34,1 %, por debajo del promedio regional (véase Tabla 25).

Tabla 25.
Responsabilidad en la entrega de tareas escolares.

Tengo problemas para mantenerme al día con las tareas escolares				
Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	45	27	72
	%	14,1 %	15,5 %	14,6 %
En desacuerdo	Frecuencia	145	80	225
	%	45,5 %	46,0 %	45,6 %
De acuerdo	Recuento	77	52	129
	%	24,1 %	29,9 %	26,2 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	32	13	45
	%	10,0 %	7,5 %	9,1 %
No específica	Frecuencia	20	2	22
	%	6,3 %	1,1 %	4,5 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

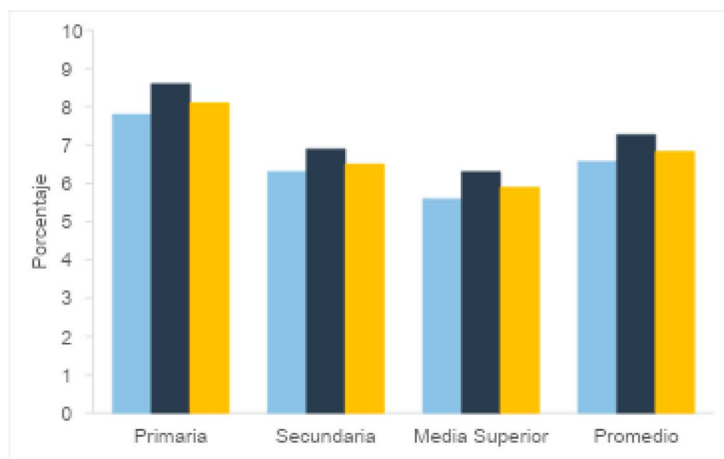
Adicionalmente, 81,3 % responde sí en cumplir con la realización de las tareas escolares, contra 13 % que declara no hacerlo (véase Tabla 26).

Tabla 26.
Cumplimiento en la realización de tareas escolares.

¿Haces tú tarea?				
Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
No	Frecuencia	46	18	64
	%	14,4 %	10,3 %	13,0 %
Sí	Frecuencia	249	152	401
	%	78,1 %	87,4 %	81,3 %
No específica	Frecuencia	24	4	28
	%	7,5 %	2,3 %	5,7 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

De los antecedentes de reprobación académica por nivel educativo, en promedio el 6,83 % de los estudiantes transnacionales declara haber reprobado algún año escolar en la educación primaria, secundaria o media superior. Específicamente, la proporción de alumnos con antecedentes de fracaso escolar en las instituciones educativas de San Diego equivale a 6,56 %; en Tijuana, es 7,26 % del alumnado. Por lo tanto, los jóvenes tienen mayor probabilidad de fracasar en escuelas bajacalifornianas, como se proyecta en la Figura 15.

Figura 15.
Antecedentes de reprobación académica por nivel educativo.



En el análisis del rendimiento en matemáticas, 20,4 % de los estudiantes de San Diego asegura resolver con excelencia sus exámenes y tareas escolares, frente a 11,6 % que responde tener dificultades para demostrar ese nivel de desempeño. En Tijuana, el panorama no es tan diferente, porque aproximadamente 13,8 % de la matrícula dice cumplir con el criterio de excelencia en la presentación de sus tareas; y 10,9 % declara que no cumple con ese resultado esperado.

En los cursos de inglés, la percepción del rendimiento académico sufre pequeñas variaciones; por ejemplo, 36,2 % de los adolescentes que estudian en la ciudad de Tijuana reconocen resolver con excelencia sus exámenes y tareas escolares, contra 4 % que casi nunca lo hace. En San Diego, la proporción de estudiantes con excelente rendimiento es

menor en matemáticas, con 15,7 %, frente a 4,1 % que no entrega tareas de calidad y no alcanza notas sobresalientes en sus evaluaciones.

Siguiendo la propuesta del índice de autoevaluación, el promedio regional de estudiantes transnacionales con bajo rendimiento académico equivale a 6,10 %, cerca del 53 % se autodetermina un rendimiento medio y 35,58 % se reconoce a sí mismo como un adolescente con rendimiento destacado o sobresaliente (alto) (véase Tabla 27).

Tabla 27.

Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales.

Nivel de rendimiento académico	Cómo me ven mis profesores	Qué resultado educativo espero alcanzar	Rendimiento en matemáticas	Rendimiento en inglés	Promedio
Bajo	4,3 %	4,6 %	11,4 %	4,1 %	6,10 %
Medio	60,0 %	23,1 %	63,1 %	65,5 %	52,93 %
Alto	32,5 %	68,8 %	18,1 %	22,9 %	35,58 %

Al comparar los resultados por lugar de residencia, se observa que la mayor proporción de la matrícula transnacional de San Diego también se autopercibe como estudiante con rendimiento medio (50,10 %), contra un 58,23 % del alumnado de Tijuana, muy por encima de la media regional. En el grupo de desempeño sobresaliente, son aproximadamente 36 de cada 100 estudiantes sandieguinos, frente a 34 de cada 100 tijuanaenses. Finalmente, son más los estudiantes en desventaja académica en San Diego (6,13 %) que en Tijuana (6,03 %) (véanse Tablas 28 y 29).

Tabla 28.

Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de San Diego.

Nivel de rendimiento académico	Cómo me ven mis profesores	Qué resultado educativo espero alcanzar	Rendimiento en matemáticas	Rendimiento en inglés	Promedio
Bajo	4,4 %	4,4 %	11,6 %	4,1 %	6,13 %
Medio	50,2 %	23,2 %	57,4 %	69,6 %	50,10 %
Alto	40,8 %	67,7 %	20,4 %	15,7 %	36,15 %

Tabla 29.*Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de Tijuana.*

Rendimiento	Cómo me ven mis profesores	Qué resultado educativo espero alcanzar	Rendimiento en matemáticas	Rendimiento en inglés	Promedio
Bajo	4,0 %	5,2 %	10,9 %	4,0 %	6,03 %
Medio	78,2 %	23,0 %	73,6 %	58,1 %	58,23 %
Alto	17,2 %	70,7 %	13,8 %	36,2 %	34,48 %

Con base en las estadísticas anteriores, así como en algunos referentes del marco teórico, la prevalencia de rendimientos medios y altos en la población estudiantil transnacional es un resultado que contrasta con el desempeño educativo esperado. Es decir, muy pocos estudiantes se encuentran en desventaja académica, con una fuerte tendencia al fracaso o deserción escolar (Zúñiga, 2008), como previamente se afirmaba. Por lo que ese pequeño porcentaje de adolescentes con bajo rendimiento es consecuencia del proceso natural de adaptación escolar, cuando se experimenta la fase de protesta o inadaptación (López et al., 2014; López López, 2015).

Además, no se observan diferencias significativas entre la autopercepción del rendimiento de los alumnos transnacionales de San Diego con respecto a los de Tijuana. Donde no hay similitud en las respuestas es en la percepción que tienen los docentes sobre el desempeño de sus estudiantes; aquí el caso de Tijuana llama la atención porque la proporción de adolescentes con rendimiento sobresaliente se reduce en 53,5 puntos porcentuales cuando se les pide reconocer cómo los ven sus profesores. La explicación a dicho descenso precipitado puede deberse a que los profesores están subestimando las capacidades de los alumnos transnacionales o los estudiantes inmigrantes están sobrevalorando sus aptitudes.

Una observación adicional es que los estudiantes de Tijuana dicen conseguir mejores resultados en la asignatura de inglés, contra sus compañeros de San Diego que aseguran el logro de más notas de excelencia en matemáticas. Asimismo, en este último curso y de los dos lados de la frontera es donde existe mayor tendencia al fracaso o reprobación escolar.

Dificultades de adaptación escolar

En el proceso de ajuste escolar, 14,8 % de los estudiantes transnacionales reconocen que adaptarse a su nueva escuela fue muy difícil; para 31,4 %, fue una etapa difícil, pero tolerable; por el contrario, 49 de cada 100 alumnos expresan no haber tenido dificultades para ajustarse a los nuevos estilos de enseñanza y al clima escolar (véase Tabla 30).

Tabla 30.

Dificultad para la adaptación escolar.

¿Fue difícil integrarme a la escuela en México/EUA cuando llegué de EUA/México?				
Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	55	44	99
	%	17,2 %	25,3 %	20,1 %
En desacuerdo	Frecuencia	90	53	143
	%	28,2 %	30,5 %	29,0 %
De acuerdo	Frecuencia	116	39	155
	%	36,4 %	22,4 %	31,4 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	44	29	73
	%	13,8 %	16,7 %	14,8 %
No específica	Frecuencia	14	9	23
	%	4,4 %	5,2 %	4,7 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Frente a la pregunta sobre si hubo apoyo por parte de los profesores durante el proceso de adaptación escolar, 54,3 % responde que sí, mientras que 40,9 % asegura que no. La mayor percepción negativa del apoyo es hacia los docentes de las escuelas de San Diego, con 45,4 %. Del otro lado de la frontera, 62,1 % reconoce positivamente la orientación del profesor para reducir las consecuencias del cambio educativo (véase Tabla 31).

Tabla 31.

Apoyo de los profesores para facilitar el proceso de adaptación escolar.

Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	55	31	86
	%	17,2 %	17,8 %	17,4 %
En desacuerdo	Frecuencia	90	26	116
	%	28,2 %	14,9 %	23,5 %
De acuerdo	Frecuencia	116	72	188
	%	36,4 %	41,4 %	38,1 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	44	36	80
	%	13,8 %	20,7 %	16,2 %
No específica	Frecuencia	14	9	23
	%	4,4 %	5,2 %	4,7 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Para identificar la presencia de estudiantes con problemas de ajuste escolar, se analiza su comportamiento y la relación alumno-profesor. En el primer cuestionamiento, solo 31,6 % reconoce tener antecedentes de conflictos con sus profesores por su conducta en el salón de clases; de modo que el porcentaje de alumnos de Tijuana (31 %) y San Diego (32 %) es muy semejante al promedio regional (véase Tabla 32).

Tabla 32.
Antecedentes de problemas conductuales.

He tenido problemas con algún profesor por mi conducta				
Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
No	Frecuencia	194	120	314
	%	60,8 %	69,0 %	63,7 %
Sí	Frecuencia	102	54	156
	%	32,0 %	31,0 %	31,6 %
No específica	Frecuencia	23	0	23
	%	7,2 %	0,0 %	4,7 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Respecto a la frecuencia de problemas conductuales al interior de la escuela, aproximadamente 9 de cada 100 estudiantes a nivel regional están de acuerdo en que constantemente se meten en aprietos. En San Diego, es 9,4 % de la población, y en Tijuana, 10,3 % (véase Tabla 33). Por lo que, con esta estadística y con los resultados de la autopercepción del rendimiento académico, se puede llegar a la conclusión de que entre el 5 y el 10 por ciento de la matrícula transnacional está experimentando la fase de protesta o inadaptación (López et al., 2014; López López, 2015).

Tabla 33.*Frecuencia de problemas conductuales al interior de la escuela.*

Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	165	97	262
	%	51,7 %	55,7 %	53,1 %
En desacuerdo	Frecuencia	107	57	164
	%	33,5 %	32,8 %	33,3 %
De acuerdo	Frecuencia	21	10	31
	%	6,6 %	5,7 %	6,3 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	9	8	17
	%	2,8 %	4,6 %	3,4 %
No específica	Frecuencia	17	2	19
	%	5,3 %	1,1 %	3,9 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Sobre la identidad cultural de los jóvenes transnacionales, 40,2 % se identifica con la cultura mexicoamericana, una mezcla entre los elementos culturales de las sociedades mexicana y estadounidense, que ocasionalmente se conoce como cultura fronteriza (Sánchez García, 2008). El resto de los adolescentes tienen predilección por la cultura mexicana (21,7 %), estadounidense (18,5 %) u otras (3,7 %) (véase Tabla 34).

Tabla 34.
Identidad cultural de la matrícula transnacional.

Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
México	Frecuencia	70	37	107
	%	21,9 %	21,3 %	21,7 %
Estados Unidos	Frecuencia	50	41	91
	%	15,7 %	23,6 %	18,5 %
Mexicoamericana	Frecuencia	120	78	198
	%	37,6 %	44,8 %	40,2 %
Otras	Frecuencia	9	9	18
	%	2,8 %	5,2 %	3,7 %
No específica	Frecuencia	70	9	79
	%	21,9 %	5,2 %	16,0 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Para comprobar la asociación entre la percepción de dificultad para adaptarse al contexto escolar con el apoyo de los profesores para superarla, se utiliza el coeficiente de confianza del 95 %, por lo que el nivel de significancia es de 5 % (0,05), y como resultado la significación asintomática es $0,000 < 0,050$, de manera que se acepta la hipótesis de correlación entre las dos variables. En otras palabras, los estudiantes transnacionales que percibieron mayor dificultad para ajustarse al contexto escolar recibieron más apoyo de sus profesores. Véase Tabla 35 y Figura 16 para una mejor comprensión de este planteamiento.

Figura 16.

Correlación entre dificultades de adaptación escolar y apoyo de los profesores.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1253.482 ^a	16	.000
Razón de verosimilitud	780.651	16	.000
Asociación lineal por lineal	292.703	1	.000
N de casos válidos	493		

a. 5 casillas (20.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1.07.

Tabla 35.

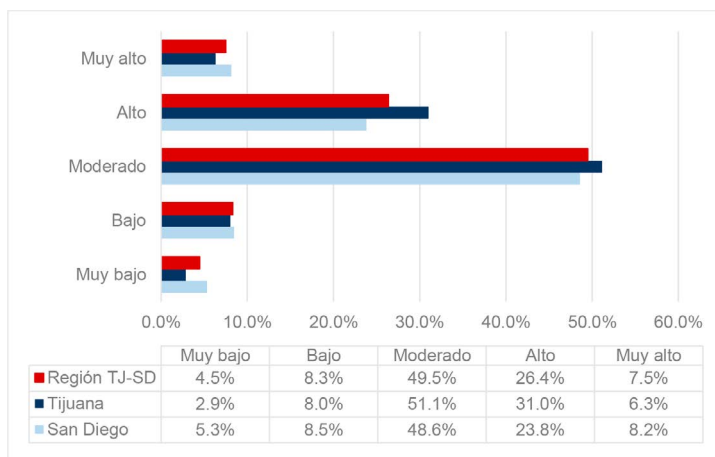
Correlación entre las dificultades de adaptación escolar y el apoyo de los profesores.

		Mis profesores me apoyaron para adaptarme a la escuela en México/EUA					Total	
		Muy en des-acuerdo	En des-acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No específica		
Fue difícil integrarme a la escuela en México/EUA cuando llegué de Estados Unidos/México	Muy en desacuerdo	Frecuencia	76	3	12	8	0	99
		%	76,8 %	3,0 %	12,1 %	8,1 %	0,0 %	100,0 %
	En desacuerdo	Frecuencia	4	101	25	13	0	143
		%	2,8 %	70,6 %	17,5 %	9,1 %	0,0 %	100,0 %
	De acuerdo	Frecuencia	3	10	138	4	0	155
		%	1,9 %	6,5 %	89,0 %	2,6 %	0,0 %	100,0 %
	Muy de acuerdo	Frecuencia	3	2	13	55	0	73
		%	4,1 %	2,7 %	17,8 %	75,3 %	0,0 %	100,0 %
	No específica	Frecuencia	0	0	0	0	23	23
		%	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %	100,0 %
Total	Frecuencia		86	116	188	80	23	493
	%		17,4 %	23,5 %	38,1 %	16,2 %	4,7 %	100,0 %

Motivación por el aprendizaje

Respecto al interés que demuestra el estudiante sobre las actividades escolares, cerca de la mitad responde tener una motivación moderada (49,5 %), 33,9 % entre alta-muy alta y, finalmente, 12,8 % se encuentra desmotivado. Del lado estadounidense, es donde más alumnos están desmotivados, con 13,8 %. Por el contrario, en las escuelas de Tijuana únicamente es 10,9 %, con 1,9 puntos porcentuales por debajo del promedio regional, como se ilustra en la Figura 17.

Figura 17.
Grado de interés en las actividades escolares.



En cuanto a la satisfacción que genera en los jóvenes su permanencia en la escuela, 75,4 % demuestra su gusto por estar en ella, mientras que 21,1 % no está satisfecho. Nuevamente, la mayor proporción de estudiantes con opiniones negativas se forma en las escuelas de San Diego, con 24,8 % de los encuestados, y en Tijuana, únicamente 14,4 %. En ese sentido, las escuelas mexicanas son las que forman al mayor número de alumnos satisfechos, con 84,5 %.

En lo referente a si consideran que la escuela es una pérdida de tiempo, 19 de cada 100 estudiantes transnacionales de San Diego confirman dicha afirmación, con 2.8 puntos porcentuales más con respecto

a la media regional. En Tijuana es donde estudia la mayor cantidad de adolescentes con una opinión opuesta (87,9 %), ellos reconocen que al asistir a las instituciones educativas del municipio no pierden su tiempo (véase Tabla 36 y 37).

Tabla 36.

Satisfacción en los jóvenes por su permanencia en la escuela.

Respuestas		Me gusta estar en la escuela		Total
		Ciudad		
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	21	9	30
	%	6,6 %	5,2 %	6,1 %
En desacuerdo	Frecuencia	58	16	74
	%	18,2 %	9,2 %	15,0 %
De acuerdo	Frecuencia	180	114	294
	%	56,4 %	65,5 %	59,6 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	45	33	78
	%	14,1 %	19,0 %	15,8 %
No específica	Frecuencia	15	2	17
	%	4,7 %	1,1 %	3,4 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabla 37.
Percepción de los estudiantes sobre su escuela.

La escuela es una pérdida de tiempo				
Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	105	106	211
	%	32,9 %	60,9 %	42,8 %
En desacuerdo	Frecuencia	135	47	182
	%	42,3 %	27,0 %	36,9 %
De acuerdo	Frecuencia	40	9	49
	%	12,5 %	5,2 %	9,9 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	21	10	31
	%	6,6 %	5,7 %	6,3 %
No específica	Frecuencia	18	2	20
	%	5,6 %	1,1 %	4,1 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Por otra parte, más de la mitad de la matrícula califica como buenas e interesantes las tareas escolares (50,7 %); para 18,3 % son muy buenas y solo 6,1 % las considera excelentes. En contraste, el 15 % responde que son malas y 5,3 %, muy malas. Por el lugar de residencia, cerca de 7 de cada 100 jóvenes de San Diego mencionan que las mismas tareas son excelentes e interesantes, mientras que la proporción más elevada que asigna calificativos de malas-muy malas es de Tijuana (20,7 %) (véase Tabla 38).

Tabla 38.*Percepción de los estudiantes sobre las tareas escolares.*

Las tareas escolares son interesantes				
Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy malo	Frecuencia	21	5	26
	%	6,6 %	2,9 %	5,3 %
Malo	Frecuencia	43	31	74
	%	13,5 %	17,8 %	15,0 %
Bueno	Frecuencia	153	97	250
	%	48,0 %	55,7 %	50,7 %
Muy bueno	Frecuencia	59	31	90
	%	18,5 %	17,8 %	18,3 %
Excelente	Frecuencia	22	8	30
	%	6,9 %	4,6 %	6,1 %
No específica	Frecuencia	21	2	23
	%	6,6 %	1,1 %	4,7 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Satisfacción con la educación recibida

Sobre el nivel de satisfacción con la enseñanza, los profesores y las instituciones educativas, 83,4 % de los estudiantes en la región están de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación de que la escuela enseña habilidades importantes; en Tijuana, es 93,1 % de la matrícula y, en San Diego, 78,1 %. La mayor proporción de jóvenes que no coinciden con esa afirmación vive en esta última ciudad, con 16,6 % (véase Tabla 39).

Tabla 39.
Satisfacción con la enseñanza recibida.

Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	9	3	12
	%	2,8 %	1,7 %	2,4 %
En desacuerdo	Frecuencia	44	7	51
	%	13,8 %	4,0 %	10,3 %
De acuerdo	Frecuencia	190	102	292
	%	59,6 %	58,6 %	59,2 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	59	60	119
	%	18,5 %	34,5 %	24,1 %
No específica	Frecuencia	17	2	19
	%	5,3 %	1,1 %	3,9 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Al preguntarles sobre si tendrán buenos recuerdos al finalizar su formación académica en la escuela a la que asisten, de nueva cuenta, los estudiantes tijuanaenses son los que reconocen mayor satisfacción, con 90 de cada 100 encuestados, incluso 5,4 puntos porcentuales por encima del promedio regional (84,8 %). Además, las escuelas de San Diego tienen el porcentaje más elevado de alumnos que no tendrán buenos recuerdos al egresar (12,2 %), por lo que no están satisfechos (véase Tabla 40).

Tabla 40.*Satisfacción con la institución educativa.*

Cuando acabe la escuela tendré buenos recuerdos de mi paso por ella				
Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	10	6	16
	%	3,1 %	3,4 %	3,2 %
En desacuerdo	Frecuencia	29	9	38
	%	9,1 %	5,2 %	7,7 %
De acuerdo	Frecuencia	182	103	285
	%	57,1 %	59,2 %	57,8 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	79	54	133
	%	24,8 %	31,0 %	27,0 %
No específica	Frecuencia	19	2	21
	%	6,0 %	1,1 %	4,3 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En relación con la satisfacción por las actividades y ejercicios realizados en clase, 70,2 % de los adolescentes a nivel regional expresa estar satisfecho (59,8 %) y muy satisfecho (10,3 %); en San Diego y Tijuana, son 60,2 % y 10,3 %, así como 59,2 % y 10,3 %, respectivamente. A su vez, en la matrícula transnacional de Tijuana es donde se identifica la proporción más grande de estudiantes insatisfechos, 27 de cada 100 estudiantes. La media regional es de 24,6 % (véase Tabla 41).

Tabla 41.
Satisfacción con las actividades y ejercicios en clase.

Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	15	7	22
	%	4,7 %	4,0 %	4,5 %
En desacuerdo	Frecuencia	59	40	99
	%	18,5 %	23,0 %	20,1 %
De acuerdo	Frecuencia	192	103	295
	%	60,2 %	59,2 %	59,8 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	33	18	51
	%	10,3 %	10,3 %	10,3 %
No específica	Frecuencia	20	6	26
	%	6,3 %	3,4 %	5,3 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

En cuanto a la satisfacción con los aprendizajes y su relación con las expectativas académico-laborales, 73 % del alumnado responde estar satisfecho (47,3 %) y muy satisfecho (25,8 %) con la formación de aprendizajes recibida; en San Diego y Tijuana, son 48,6 % y 21,3 %, así como 44,8 % y 33,9 %, respectivamente. A su vez, en la matrícula transnacional de San Diego es donde se identifica la proporción más grande de estudiantes insatisfechos, 24 de cada 100 estudiantes. La media regional es de 22,1 % (véase Tabla 42).

Tabla 42.

Satisfacción con el aprendizaje de saberes.

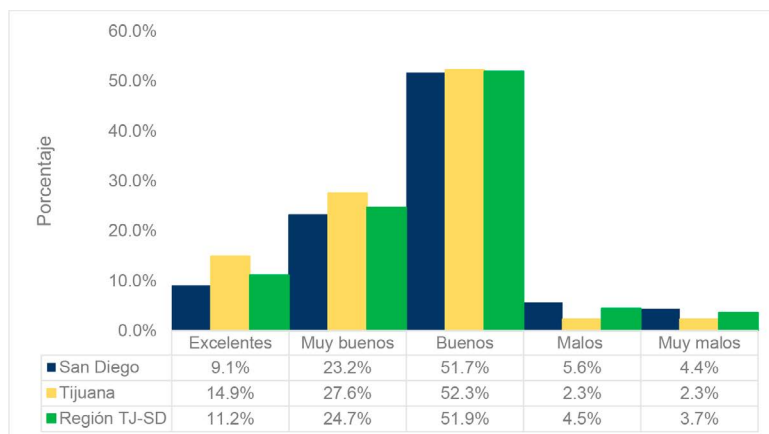
Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro

Respuestas		Ciudad		Total
		San Diego	Tijuana	
Muy en desacuerdo	Frecuencia	20	7	27
	%	6,3 %	4,0 %	5,5 %
En desacuerdo	Frecuencia	57	25	82
	%	17,9 %	14,4 %	16,6 %
De acuerdo	Frecuencia	155	78	233
	%	48,6 %	44,8 %	47,3 %
Muy de acuerdo	Frecuencia	68	59	127
	%	21,3 %	33,9 %	25,8 %
No específica	Frecuencia	19	5	24
	%	6,0 %	2,9 %	4,9 %
Total	Frecuencia	319	174	493
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Por último, sobre la satisfacción hacia los profesores, 11,2 % considera que son excelentes, 24,7 % muy buenos, 51,9 % buenos, 4,5 % malos y 3,7 % muy malos, como se proyecta en la Figura 18.

Figura 18.

Satisfacción hacia el desempeño docente.



Participación e interés parental

En relación con la participación parental en la formación académica de los jóvenes transnacionales y desde la perspectiva de los propios estudiantes, 55,77 % asegura que sus padres sí participan en su educación debido a que reciben el apoyo para la elaboración de tareas escolares (50,9 %), supervisan constantemente su desempeño académico (64,3 %) y asisten a las reuniones convocadas por la institución educativa (52,1 %). Solo 29,03 % reconoce que sus padres no están implicados (véase Tabla 43).

Tabla 43.

Participación parental en la formación de los estudiantes transnacionales.

	Apoyo en las tareas escolares	Supervisión del desempeño	Asistencia a reuniones	Promedio
Sí	50,9 %	64,3 %	52,1 %	55,77 %
No	33,9 %	20,7 %	32,5 %	29,03 %
No específica	15,2 %	15,0 %	15,4 %	15,20 %

Por caso de estudio, 50,37 % de los adolescentes de San Diego dicen que sus padres sí están involucrados en su formación, frente al 65,73 % de los de Tijuana. Los que responden que no participan son 29,87 % y 27,37 %, respectivamente. De manera que los padres con más participación en la educación de sus hijos están del lado mexicano (véase Tabla 44).

Tabla 44.

Participación parental en la formación de los estudiantes transnacionales.

Categorías	San Diego		Tijuana	
	Sí	No	Sí	No
Apoyo en las tareas escolares	46,1 %	34,2 %	59,8 %	33,3 %
Supervisión del trabajo escolar	63,0 %	17,2 %	66,7 %	27,0 %
Asistencia a reuniones	42,0 %	38,2 %	70,7 %	21,8 %
Promedio	50,37 %	29,87 %	65,73 %	27,37 %

Por lo que corresponde al interés en la formación académica, a nivel regional se observa que hay más interés que participación parental. En promedio, 66,07 % de los encuestados reconocen que sus padres demues-

tran estar interesados en el logro educativo, especialmente en aquellos aspectos que se relacionan con la continuación de sus estudios obligatorios (66,5 %) y la obtención de calificaciones sobresalientes (55,4 %). Además, las aspiraciones educativas de sus hijos es otro de los temas que generan mayor interés parental, sobre todo lo que tiene que ver con la definición de planes académicos (63,5 %) y el ingreso a la universidad (79,3 %) (véase Tabla 45).

Tabla 45.

Interés parental en la formación de los estudiantes transnacionales.

Categorías	Sí	No	No específica
Continuar sus estudios obligatorios	66,5 %	18,1 %	15,4 %
Ingresar a la universidad	79,3 %	4,3 %	16,4 %
Lograr calificaciones sobresalientes	55,4 %	29,4 %	15,2 %
Definir planes académicos	63,5 %	20,5 %	16,0 %
Promedio	66,07 %	18,07 %	15,87 %

Por ciudad, 65,1 % y 67,8 % de la matrícula de San Diego y Tijuana, respectivamente, confiesan que sus padres sí están interesados en su logro educativo, así como en sus aspiraciones académicas. En contraste, en el municipio mexicano es donde hay más padres o tutores desinteresados, con 24,7 %; en el condado de San Diego, únicamente 14,4 % de la matrícula confirma esta última afirmación (véase Tabla 46).

Tabla 46.

Interés parental en la formación de los estudiantes transnacionales de San Diego y Tijuana.

Categorías	San Diego		Tijuana	
	Sí	No	Sí	No
Continuar sus estudios obligatorios	66,5 %	13,5 %	66,7 %	26,4 %
Ingresar a la universidad	75,9 %	3,4 %	85,6 %	5,7 %
Lograr calificaciones sobresalientes	58,3 %	21,6 %	50,0 %	43,7 %
Definir planes académicos	61,1 %	18,2 %	67,8 %	24,7 %
Promedio	65,10 %	14,40 %	67,80 %	24,70 %

Finalmente, con las estadísticas anteriores se llega a la conclusión de que los padres de los jóvenes transnacionales de Tijuana son los que más participan en los asuntos escolares, pero hay menos interesados en el logro y aspiraciones educativas. Mientras que, en aquellos que radican en San Diego, su nivel de participación escolar es menor, pero hay más interés parental en el futuro académico de sus hijos.

Comparación de resultados estudiantiles por indicador: autopercepción y autoevaluación del rendimiento académico

En el indicador de autopercepción del rendimiento académico, una escala propia con valores de 0 a 20, los estudiantes transnacionales que asisten a las escuelas de San Diego reconocen que su nivel de desempeño se ubica por encima del promedio regional, con 12.77. Mientras que los alumnos de Tijuana alcanzan un promedio de 12,38 puntos, es decir, 0.39 y 0.25 centésimas menos con respecto a la matrícula estadounidense y a la media de la región, respectivamente.

En cuanto al indicador de autoevaluación académica, una escala adicional con valores de 0 a 8, nuevamente los estudiantes transnacionales de San Diego (5.15) reconocen alcanzar un rendimiento superior frente a sus compañeros de Tijuana (5.09) (véase Tabla 47).

Tabla 47.
Comparación de resultados estudiantiles por ciudad.

Ciudad		Autopercepción	Autoevaluación
San Diego	Media	12.77	5.15
	N	300	300
	Desviación estándar	3.398	1.569
Tijuana	Media	12.38	5.09
	N	174	174
	Desviación estándar	3.052	1.372
Total	Media	12.63	5.13
	N	474	474
	Desviación estándar	3.277	1.499

Con referencia al género de los estudiantes, en ambos indicadores, la percepción de rendimiento académico en las mujeres (12.89 y 5.22) es superior a la de los hombres (12.33 y 5.02); en los dos casos se posicionan por encima del promedio regional (12.63 y 5.13) (véase Tabla 48).

Tabla 48.

Comparación de resultados estudiantiles por género.

Género		Autopercepción	Autoevaluación
Masculino	Media	12.33	5.02
	N	218	218
	Desviación estándar	3.296	1.501
Femenino	Media	12.89	5.22
	N	253	253
	Desviación estándar	3.210	1.471
Indefinido	Media	12.67	5.00
	N	3	3
	Desviación estándar	6.658	3.464
Total	Media	12.63	5.13
	N	474	474
	Desviación estándar	3.277	1.499

Sobre la relación entre percepción del rendimiento académico y dificultades de integración escolar, los alumnos que reconocen que fue difícil integrarse tienen un promedio de autopercepción de 12.55 y 5.09 de autoevaluación. A su vez, los jóvenes que expresan que fue muy difícil, el promedio desciende a 12.10 y 4.89, respectivamente. En contraste, para aquellos a quienes les fue fácil (12.85 y 5.18) o muy fácil (12.86 y 5.25) la integración, el rendimiento es superior. Por lo tanto, las dificultades de adaptación escolar afectan negativamente el desempeño de los estudiantes transnacionales (véase Tabla 49).

Tabla 49.*Comparación de resultados estudiantiles por grado de dificultad en la integración escolar.*

Fue difícil integrarme a la escuela en México/EUA cuando llegué de Estados Unidos/México		Autopercepción	Autoevaluación
Muy en desacuerdo	Media	12.86	5.25
	N	96	96
	Desviación estándar	3.629	1.686
En desacuerdo	Media	12.85	5.18
	N	137	137
	Desviación estándar	3.438	1.601
De acuerdo	Media	12.55	5.09
	N	148	148
	Desviación estándar	2.972	1.285
Muy de acuerdo	Media	12.10	4.89
	N	70	70
	Desviación estándar	3.204	1.490
No específica	Media	12.43	5.22
	N	23	23
	Desviación estándar	2.873	1.380
Total	Media	12.63	5.13
	N	474	474
	Desviación estándar	3.277	1.499

Con respecto al apoyo de los profesores para la adaptación escolar, los estudiantes que reconocen estar muy de acuerdo (12.35 y 5.04) y de acuerdo (12.66 y 5.12) en que no recibieron ningún tipo de tutoría u orientación ocupan niveles inferiores en las dos escalas de desempeño. Mientras que aquellos que expresan estar de acuerdo en que sí recibieron apoyo académico, el rendimiento es superior, con 12.86 en autopercepción y 5.04 en autoevaluación. Los alumnos, muy de acuerdo con esta última afirmación, tienen resultados similares con los jóvenes que responden no recibir ningún tipo de apoyo, situación que contrasta con el patrón de evolución que siguen las tres respuestas previas (véase Tabla 50).

Tabla 50.

Comparación de resultados estudiantiles por nivel de percepción de apoyo de los profesores para la adaptación escolar.

Mis profesores me apoyaron para adaptarme a la escuela en México/EUA		Autopercepción	Autoevaluación
Muy en desacuerdo	Media	12.35	5.04
	N	83	83
	Desviación estándar	3.798	1.728
En desacuerdo	Media	12.66	5.12
	N	110	110
	Desviación estándar	3.454	1.624
De acuerdo	Media	12.86	5.22
	N	181	181
	Desviación estándar	3.051	1.348
Muy de acuerdo	Media	12.39	4.99
	N	77	77
	Desviación estándar	3.074	1.437
No específica	Media	12.43	5.22
	N	23	23
	Desviación estándar	2.873	1.380
Total	Media	12.63	5.13
	N	474	474
	Desviación estándar	3.277	1.499

En la relación entre el indicador de autopercepción del rendimiento académico y el grado de interés en las actividades escolares, los jóvenes interesados o muy interesados alcanzan rendimientos superiores al promedio regional (12.63) y a la población estudiantil que lo califica como muy bajo (9.59), bajo (10.32) y moderado (11.98).

A su vez, en el indicador de autoevaluación del rendimiento académico, la evolución de los resultados es igual; los estudiantes con un nivel de desempeño superior son aquellos con alto (5.74) y muy alto (6.65) interés escolar, mientras que los que reconocen niveles inferiores: moderado (4.87), bajo (4.20) y muy bajo (3.41), logran medio o bajo rendimiento (véase Tabla 51).

Tabla 51.*Comparación de resultados estudiantiles por grado de interés en las actividades escolares.*

Cómo calificas tú grado de interés en las actividades escolares		Autopercepción	Autoevaluación
Muy bajo	Media	9.59	3.41
	N	22	22
	Desviación estándar	3.003	1.919
Bajo	Media	10.32	4.20
	N	41	41
	Desviación estándar	3.182	1.662
Moderado	Media	11.98	4.87
	N	241	241
	Desviación estándar	2.767	1.243
Alto	Media	14.06	5.74
	N	129	129
	Desviación estándar	2.794	1.202
Muy alto	Media	16.00	6.65
	N	37	37
	Desviación estándar	3.391	1.358
No específica	Media	14.50	5.75
	N	4	4
	Desviación estándar	2.082	0.500
Total	Media	12.63	5.13
	N	474	474
	Desviación estándar	3.277	1.499

Sobre la percepción de la escuela como un espacio donde los estudiantes pierden su tiempo, aquellos que están muy de acuerdo (11.10 y 4.65) y de acuerdo (11.15 y 4.46) con la afirmación obtienen resultados en el rendimiento por debajo del promedio regional (12.63 y 5.13). A su vez, todos los que están en desacuerdo y muy en desacuerdo mejoran su nivel de desempeño, con 12.24 y 4.98, así como 13.54 y 5.48, respectivamente. De manera que la imagen negativa que se tiene de la escuela también influye en los resultados estudiantiles (véase Tabla 52).

Tabla 52.

Comparación de resultados estudiantiles por nivel de percepción de la escuela como un espacio donde los estudiantes pierden su tiempo.

La escuela es una pérdida de tiempo		Autopercepción	Autoevaluación
Muy en desacuerdo	Media	13.54	5.48
	N	210	210
	Desviación estándar	2.949	1.328
En desacuerdo	Media	12.24	4.98
	N	181	181
	Desviación estándar	3.083	1.412
De acuerdo	Media	11.15	4.46
	N	48	48
	Desviación estándar	3.759	1.856
Muy de acuerdo	Media	11.10	4.65
	N	31	31
	Desviación estándar	3.691	1.762
No específica	Media	12.25	4.75
	N	4	4
	Desviación estándar	5.737	2.630
Total	Media	12.63	5.13
	N	474	474
	Desviación estándar	3.277	1.499

En lo que se refiere a satisfacción con las actividades realizadas en el salón de clases, los estudiantes que están muy satisfechos (13.67 y 5.88) y satisfechos (12.95 y 5.23) ocupan niveles superiores en las dos escalas de desempeño, por encima de la media de la región (12.63 y 5.13). En contraste, aquellos insatisfechos (11.91 y 4.87) y muy insatisfechos (10.05 y 3.73) bajan su nivel de rendimiento en comparación con los jóvenes anteriores (véase Tabla 53).

Tabla 53.

Comparación de resultados estudiantiles por grado de satisfacción con las actividades realizadas en el salón de clases.

Lo que hacemos en clase me da un sentimiento de satisfacción		Autopercepción	Autoevaluación
Muy en desacuerdo	Media	10.05	3.73
	N	22	22
	Desviación estándar	3.124	1.856
En desacuerdo	Media	11.91	4.87
	N	99	99
	Desviación estándar	3.124	1.375
De acuerdo	Media	12.95	5.23
	N	292	292
	Desviación estándar	2.968	1.353
Muy de acuerdo	Media	13.67	5.88
	N	51	51
	Desviación estándar	4.097	1.570
No específica	Media	10.90	4.00
	N	10	10
	Desviación estándar	4.771	2.449
Total	Media	12.63	5.13
	N	474	474
	Desviación estándar	3.277	1.499

Acerca del grado de satisfacción con los aprendizajes que se forman en las clases, los jóvenes que están muy satisfechos (13.74 y 5.62) y satisfechos (12.54 y 5.07) ocupan niveles superiores en las dos escalas de desempeño, pero solo los primeros se ubican por encima del promedio regional (12.63 y 5.13). En contraste, aquellos insatisfechos (12.19 y 5.02) y muy insatisfechos (10.74 y 4.19) bajan su nivel de rendimiento en comparación con los estudiantes anteriores (véase Tabla 54).

Tabla 54.

Comparación de resultados estudiantiles por grado de satisfacción con los aprendizajes que se forman en las clases.

Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro		Autopercepción	Autoevaluación
Muy en desacuerdo	Media	10.74	4.19
	N	27	27
	Desviación estándar	3.737	1.819
En desacuerdo	Media	12.19	5.02
	N	81	81
	Desviación estándar	3.186	1.466
De acuerdo	Media	12.54	5.07
	N	242	242
	Desviación estándar	3.024	1.369
Muy de acuerdo	Media	13.74	5.62
	N	117	117
	Desviación estándar	3.338	1.473
No específica	Media	9.57	3.71
	N	7	7
	Desviación estándar	3.735	2.360
Total	Media	12.63	5.13
	N	474	474
	Desviación estándar	3.277	1.499

Sobre la percepción del desempeño de sus profesores, aquellos alumnos que consideran que son excelentes (13.84) y muy buenos (13.52) alcanzan en el indicador de autopercepción un superior nivel de rendimiento, en comparación con los que piensan que son buenos (12.20), malos (11.00) y muy malos (10.94). Lo mismo ocurre con el índice de autoevaluación: excelentes (5.69), muy buenos (5.40), buenos (4.99), malos (4.41) y muy malos (4.33) (véase Tabla 55).

Tabla 55.

Comparación de resultados estudiantiles por el tipo de percepción del desempeño de sus profesores.

El desempeño de mis profesores es...		Autopercepción	Autoevaluación
Muy malo	Media	10.94	4.33
	N	18	18
	Desviación estándar	3.077	2.086
Malo	Media	11.00	4.41
	N	22	22
	Desviación estándar	3.572	1.709
Bueno	Media	12.20	4.99
	N	255	255
	Desviación estándar	3.092	1.338
Muy bueno	Media	13.52	5.40
	N	122	122
	Desviación estándar	3.238	1.525
Excelente	Media	13.84	5.69
	N	55	55
	Desviación estándar	3.354	1.562
No específica	Media	13.50	5.50
	N	2	2
	Desviación estándar	3.536	2.121
Total	Media	12.63	5.13
	N	474	474
	Desviación estándar	3.277	1.499

De la relación que se desprende entre la percepción del rendimiento académico y la participación e interés parental, los estudiantes que reconocen que sus padres se aseguran de que ellos hagan sus tareas escolares obtienen un rendimiento medio de 13.26 en autopercepción y 5.33 en autoevaluación. En cambio, aquellos que responden en forma negativa al enunciado tienen desempeños ligeramente inferiores comparados con los primeros, con 11.50 y 4.72 puntos (véase Tabla 56).

Tabla 56.*Comparación de resultados estudiantiles por participación parental.*

Mis padres se aseguran de que haga mis tareas		Autopercepción	Autoevaluación
No	Media	11.50	4.72
	N	102	102
	Desviación estándar	3.556	1.760
Sí	Media	13.26	5.33
	N	312	312
	Desviación estándar	3.040	1.367
Total	Media	12.83	5.18
	N	414	414
	Desviación estándar	3.260	1.495

De igual manera, los jóvenes que aseguran que sus padres asisten a las reuniones escolares alcanzan un nivel superior de rendimiento en las dos escalas: autopercepción (13.24) y autoevaluación (5.28), en comparación con aquellos alumnos con papás o tutores que no participan en dichas actividades (12.18 y 5.03, respectivamente) (véase Tabla 57).

Tabla 57.*Comparación de resultados estudiantiles por asistencia de padres a reuniones escolares.*

Mis padres asisten a las reuniones escolares		Autopercepción	Autoevaluación
No	Media	12.18	5.03
	N	159	159
	Desviación estándar	3.486	1.599
Sí	Media	13.24	5.28
	N	253	253
	Desviación estándar	3.039	1.418
Total	Media	12.83	5.18
	N	412	412
	Desviación estándar	3.256	1.493

Por último, los estudiantes que reconocen que sus padres prefieren que trabajen a continuar con sus estudios perciben su desempeño inferior (11.76 y 4.79) con respecto al promedio regional (12.83 y 5.18) y a los jóvenes que, en su familia, los animan a seguir su formación académica (13.11 y 5.29) (véase Tabla 58).

Tabla 58.

Comparación de resultados estudiantiles por interés parental en la educación.

Mis padres quieren que yo encuentre un trabajo en lugar de continuar con mis estudios		Autopercepción	Autoevaluación
Sí	Media	11.76	4.79
	N	86	86
	Desviación estándar	3.052	1.423
No	Media	13.11	5.29
	N	326	326
	Desviación estándar	3.259	1.508
Total	Media	12.83	5.18
	N	412	412
	Desviación estándar	3.260	1.503

A continuación, de forma breve, se mostrará la correlación entre el indicador de la autopercepción del rendimiento académico y las variables de adaptación escolar, motivación por el aprendizaje, satisfacción educativa y participación e interés parental.

En la Tabla 59 se identifica que las variables más correlacionadas con la autopercepción del rendimiento académico son: la ausencia de problemas escolares en los antecedentes de los estudiantes (0.335), el gusto por estar en la escuela (0.295), el reconocimiento de tener profesores con buen desempeño en el aula (0.253), la supervisión de los padres para garantizar que sus hijos realicen sus tareas escolares (0.248) y la demostración de interés en las actividades educativas (0.246). A su vez, los factores que explican con menos significatividad los resultados estudiantiles son cuatro: la presión parental para lograr buenas calificaciones (0.019), el apoyo de los profesores para adaptarse a la escuela que los recibe en México o Estados Unidos (0.045), la percepción de facilidad

para integrarse a la escuela después de estudiar en México o Estados Unidos (0.075) y la apreciación de que la escuela me enseña habilidades importantes (0.098).

Tabla 59.

Correlaciones del indicador de autopercepción del rendimiento académico.

Dimensión	Variables	Correlación de Pearson
Adaptación escolar	Fue fácil integrarme a la escuela en México/Estados Unidos cuando llegué de Estados Unidos/México	0.075
	Mis profesores me apoyaron para adaptarme a la escuela en México/Estados Unidos	0.045
	No he tenido problemas con algún profesor por mi conducta	0.222
	Nunca he tenido problemas en la escuela	0.335
Motivación por el aprendizaje	Grado de interés en las actividades escolares	0.246
	Me gusta estar en la escuela	0.295
	Las tareas escolares son interesantes	0.232
	Asistir a la escuela no es una pérdida de tiempo.	-0.153
Satisfacción educativa	Cuando acabe la escuela tendré buenos recuerdos de mi paso por ella	0.234
	Lo que hacemos en clase me da un sentimiento de satisfacción	0.181
	Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro	0.112
	La escuela me enseña habilidades importantes	0.098
	Las clases me preparan para lo que pretendo hacer en mi vida	0.159
	Mis profesores tienen un buen desempeño en el aula	0.253
Participación e interés parental	Mis padres se aseguran de que haga mis tareas	0.248
	Mis padres me ayudan con las tareas escolares	0.087
	Mis padres asisten a las reuniones escolares	0.163
	Mis padres quieren que continúe con mis estudios en lugar de buscar trabajo	0.163
	Mis padres me hablan con frecuencia sobre mis planes académicos	0.200
	Mis padres quieren que yo vaya a la universidad	0.221
	Mis padres me presionan mucho para que saque buenas calificaciones	0.019

Por lo que se refiere al tipo de dirección de la correlación entre el indicador y las variables, el 95 % de los factores es positiva (20), es decir, cuando aumenta o disminuye una de las variables, la autopercepción del rendimiento tiene un comportamiento similar. En cambio, 5 % de los mismos factores posee un coeficiente negativo (1), de manera que, si la variable tiende a incrementarse, el rendimiento disminuye. Como es el caso de la percepción estudiantil de que asistir a la escuela no es una pérdida de tiempo (-.153).

Por lo tanto, la conclusión es que las variables de adaptación escolar, motivación por el aprendizaje, satisfacción educativa y participación e interés parental son explicativas de la autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego.

Ahora bien, se presentará brevemente la correlación entre el indicador de autoevaluación del rendimiento académico y las variables de adaptación escolar, motivación por el aprendizaje, satisfacción educativa y participación e interés parental.

En la Tabla 60 se identifica que las variables más correlacionadas con la autoevaluación del rendimiento académico son: el gusto por estar en la escuela (0.321), la ausencia de problemas escolares en los antecedentes de los estudiantes (0.298), la demostración de interés en las actividades educativas (0.275) y el reconocimiento del estudiante de que cuando termine su estancia en la escuela tendrá buenos recuerdos de ella (0.273). A su vez, los factores que explican con menos significatividad los resultados estudiantiles son cuatro: la presión parental para lograr buenas calificaciones (0.004), la percepción de facilidad para integrarse a la escuela después de estudiar en México o Estados Unidos (0.055), el apoyo de los profesores para adaptarse a la escuela que los recibe en México o Estados Unidos (0.066) y la asistencia parental a las reuniones escolares (0.094).

Tabla 60.*Correlaciones del indicador de autoevaluación del rendimiento académico.*

Dimensión	Variabes	Correlación de Pearson
Adaptación escolar	Fue fácil integrarme a la escuela en México/Estados Unidos cuando llegué de Estados Unidos/México	0.055
	Mis profesores me apoyaron para adaptarme a la escuela en México/Estados Unidos	0.066
	No he tenido problemas con algún profesor por mi conducta	0.180
	Nunca he tenido problemas en la escuela	0.298
Motivación por el aprendizaje	Grado de interés en las actividades escolares	0.275
	Me gusta estar en la escuela	0.321
	Las tareas escolares son interesantes	0.204
	Asistir a la escuela no es una pérdida de tiempo.	-0.138
Satisfacción educativa	Cuando acabe la escuela tendré buenos recuerdos de mi paso por ella	0.273
	Lo que hacemos en clase me da un sentimiento de satisfacción	0.182
	Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro	0.107
	La escuela me enseña habilidades importantes	0.113
	Las clases me preparan para lo que pretendo hacer en mi vida	0.137
	Mis profesores tienen un buen desempeño en el aula	0.214
Participación e interés parental	Mis padres se aseguran de que haga mis tareas	0.177
	Mis padres me ayudan con las tareas escolares	0.107
	Mis padres asisten a las reuniones escolares	0.094
	Mis padres quieren que continúe con mis estudios en lugar de buscar trabajo	0.132
	Mis padres me hablan con frecuencia sobre mis planes académicos	0.144
	Mis padres quieren que yo vaya a la universidad	0.147
	Mis padres me presionan mucho para que saque buenas calificaciones	0.004

Por lo que se refiere al tipo de dirección de la correlación entre el indicador y las variables, en el 95 % de los factores es positiva (20), es decir, cuando aumenta o disminuye una de las variables, la autopercepción del rendimiento tiene un comportamiento similar. En cambio, el 5 % de los mismos factores posee un coeficiente negativo (1), de manera que si la variable tiende a incrementarse, el rendimiento disminuye. Como es el caso de la percepción estudiantil de que asistir a la escuela no es una pérdida de tiempo (-.138).

Por lo tanto, la conclusión es que las variables de adaptación escolar, motivación por el aprendizaje, satisfacción educativa y participación e interés parental son explicativas de la autoevaluación del rendimiento académico en los mismos estudiantes transnacionales.

Conclusiones

Garantizar el derecho humano a la educación a todos los estudiantes transnacionales que habitan en la región Tijuana-San Diego es una problemática contemporánea que desafía la capacidad de los sistemas educativos de México y Estados Unidos para educar en la diversidad cultural. En primer lugar, porque México es uno de los países que más migrantes exporta al mundo, y Estados Unidos es la principal economía de destino (Serrano y Jaramillo, 2017). De manera que esta característica coloca a los dos países como receptores naturales de estudiantes inmigrantes con una tendencia en constante evolución.

El caso de México es especial porque la presencia de los mismos estudiantes no es consecuencia de la consideración como país de destino, sino por el retorno de connacionales a sus lugares de origen, quienes llegan acompañados de sus hijos (estudiantes transnacionales), después de vivir más de una década fuera del territorio nacional.

En segundo lugar, porque la misma región transfronteriza se caracteriza por ser un espacio social, con referencia al concepto de Bourdieu (2011), donde conviven aproximadamente 52 nacionalidades de los cinco continentes y se hablan cerca de 71 lenguas. Por lo tanto, la diversidad étnica y lingüística, así como los movimientos migratorios internacionales de niños y jóvenes, impulsan la tesis de que transformar la educación de un enfoque nacional a uno de perspectiva global o multicultural (Dietz, 2012) ayuda a responder a las necesidades formativas de los estudiantes inmigrantes y al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2016), concretamente en aquello que se refiere a “eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso igualitario de las personas vulnerables” (p. 21).

En ese sentido, uno de los hallazgos significativos es que, a través de la tipología y conceptualización que se propone para clasificar a los estudiantes migrantes (nacionales, binacionales y transnacionales), que toma como base la categorización de Zúñiga (2013), se pudo discriminar

y contabilizar una población de 878 estudiantes inmigrantes: 385 jóvenes binacionales y 493 transnacionales que tienen garantizado su derecho a la educación, aunque en condiciones escolares desiguales.

Adicionalmente, la identificación de dichos grupos estudiantiles nos aproxima a comprender la magnitud de los efectos de la globalización y la migración internacional para los sistemas educativos. Por ejemplo, del universo de estudiantes encuestados en la región Tijuana-San Diego, el 86 % son jóvenes nativos y el 14 %, inmigrantes (originarios de más de 50 países de los cinco continentes), por lo que es posible generalizar que en el espacio transfronterizo los alumnos experimentan la diversidad cultural en las aulas por asistir a escuelas interculturales (Dietz, 2012; Leiva Olivencia, 2011).

Después de profundizar en el panorama multicultural de la región, se llega a conclusiones sobre las experiencias educativas de los 493 estudiantes transnacionales. Quienes son los únicos que forman el objeto de investigación, por lo que los alumnos binacionales pueden ser un campo de estudio para el futuro.

En ese sentido, uno de los descubrimientos fundamentales de este proyecto es la ilustración de las trayectorias escolares de los jóvenes transnacionales; es decir, se identificaron cuatro rutas específicas: EUA → México → EUA (37,52 %), México → EUA (25,76 %), México → EUA → México (23,52 %) y EUA → México (11,35 %). De manera que este resultado contrasta con el estudio previo de Sánchez y Zúñiga (2010), y con la idea de que las trayectorias escolares siguen el mismo patrón del corredor migratorio México-Estados Unidos: en dirección Sur a Norte (Serrano y Jaramillo, 2017).

Adicionalmente, la matrícula transnacional a su llegada se enfrenta a múltiples barreras administrativas, escolares y culturales que condicionan su rendimiento académico, adaptación educativa y motivación por el aprendizaje. En particular, el primer aspecto fue demostrado por los indicadores de autopercepción y autoevaluación del rendimiento, en donde el promedio regional del primer índice se ubicó en 12.63 puntos, en una escala de 0 a 20; mientras que el segundo fue de 5.13, en una escala agregada de 0 a 8. Por lo tanto, los estudiantes transnacionales perciben que su desempeño escolar es medio, y si se compara entre los que viven

en el municipio de Tijuana con respecto a los que radican en el condado de San Diego, el resultado es muy similar; no hay cambios significativos.

De igual modo, las jóvenes transnacionales (12.89 y 5.22) son las que autoperciben un rendimiento académico superior al de los adolescentes (12.33 y 5.02), con una diferencia de 0.56 y 0.20 centésimas por indicador; sin embargo, cualitativamente, ambos grupos de población se ubican en el mismo perfil de rendimiento: medio. Razón por la cual el género no es una variable que explique con significatividad el logro educativo de los estudiantes.

Se debe subrayar que el porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento o desventaja académica es pequeño (6,10 %), como consecuencia de dos situaciones determinadas: la primera, por una fuerte tendencia de los jóvenes a sobrevalorar, hasta cierto grado, sus capacidades intelectuales; y la segunda, debido a que más del 90 % de los adolescentes ya superaron la fase de protesta o inadaptación educativa, donde frecuentemente aparecen problemas de conducta y aprovechamiento (Casanova, 1998; López et al., 2014; López López, 2015).

Con respecto a las variables que son explicativas de la autopercepción del rendimiento académico, se pueden agrupar en cuatro dimensiones: adaptación escolar, motivación por el aprendizaje, satisfacción educativa y participación e interés parental.

En el primer grupo, el factor más correlacionado positivamente es la ausencia de problemas escolares en los antecedentes de los estudiantes, de modo que aquellos que tuvieron o tienen conflictos con compañeros y profesores tienen más probabilidad de percibir su rendimiento como bajo. Asimismo, los jóvenes que reconocen haber experimentado dificultad para integrarse a la nueva escuela también poseen una ligera tendencia a lograr bajos resultados educativos. El único factor con una correlación muy débil es el antecedente de apoyo de los profesores para adaptarse a la nueva escuela en México o Estados Unidos.

A su vez, en el grupo de factores de motivación por el aprendizaje, todos están correlacionados: el grado de interés en las actividades académicas, gusto por estar en la escuela, percepción de que las tareas escolares son interesantes y reconocimiento de que asistir a la escuela no es una pérdida de tiempo. La única observación se desprende del

signo negativo de la correlación de este último factor, de manera que si la variable tiende a incrementarse, el rendimiento disminuye.

En específico, en la variable del grado de interés en las actividades académicas es donde se registra la mayor diferencia numérica entre el valor máximo y mínimo de rendimiento, con 6.41 y 3.24 puntos por escala, es decir, un estudiante con muy alto interés en las actividades reconoce una autopercepción de 16.00 y una autoevaluación de 6.65, frente a otro con muy bajo interés y con resultados de 9.59 y 3.41 respectivamente. Este dato respalda la tesis de Andere (2015) sobre la motivación como elemento central de un ambiente de aprendizaje efectivo, que a su vez es determinante para compensar y sobrepasar condiciones iniciales negativas, tales como pobreza económica y/o educativa, que son la principal causa del fracaso escolar de los estudiantes (Carabaña, 2016; Coleman et al., 1996; Fenstermacher y Soltis, 1998).

Con referencia a la satisfacción educativa, de nueva cuenta todos los factores están ligeramente correlacionados, en particular el factor de buenos recuerdos de la escuela al egresar, que goza de la correlación más alta del grupo. Un punto destacable de esta dimensión consiste en que aquellos alumnos que consideran que sus profesores son excelentes y muy buenos alcanzan en el indicador de autopercepción un nivel superior de rendimiento, en comparación con los que piensan que son buenos, malos y muy malos. El valor máximo y mínimo de rendimiento se ubican en 13.84 y 5.69 para aquellos que reconocen la excelencia de sus profesores, así como 10.94 y 4.33 para los alumnos con docentes con muy mal desempeño pedagógico.

Por último, todos los factores parentales están correlacionados positivamente, aunque se debe enfatizar en las variables sobre la supervisión de las madres y padres para garantizar que sus hijos realicen sus tareas escolares, así como en la expectativa parental de asistencia a la universidad como los factores predictores del rendimiento.

En conclusión, se rechaza la hipótesis que menciona que los estudiantes transnacionales que asisten a escuelas secundarias de la región Tijuana-San Diego se atribuyen un bajo nivel de rendimiento académico, debido a que experimentan dificultades de adaptación en el contexto escolar que los acoge, débil motivación por el aprendizaje, insatisfacción con la enseñanza recibida y desinterés parental en su formación.

Debido a que la mayor proporción de los mismos jóvenes percibe que su nivel de rendimiento es medio-alto, muy pocos reconocen estar en desventaja académica. Lo que sí se comprueba es que el bajo rendimiento de los estudiantes de este segundo grupo es consecuencia de las dificultades de adaptación escolar, la débil motivación por el aprendizaje, la insatisfacción con la enseñanza recibida y el desinterés parental en su formación.

Referencias

- (1983). Acuerdo de La Paz. Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4659647&fecha=22/03/1984
- Alcaraz, S. N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art1.pdf>
- Alegría, T. (2010). Estructura de las ciudades de la frontera norte. En G. Garza, y M. Scheingart, *Los grandes problemas de México. Desarrollo urbano y regional*, 259-304. El Colegio de México.
- Álvarez Botello, J., Chaparro Salinas, E., y Reyes Pérez, D. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5-26. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.2.001>
- Álvarez Sotomayor, A., Gutiérrez Rubio, D., y Martínez Cousinou, G. (2018). ¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español. *Revista Española de Sociología* (27), 83-106. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.5>
- Álvarez Sotomayor, A., Martínez Cousinou, G., y Gutiérrez Rubio, D. (2015). Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz. *Revista Estudios sobre Educación*, 28, 51-78. <https://doi.org/10.15581/004.28.51-78>
- Álvarez, A. (2012). El rendimiento académico de alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/20187>
- Álvarez, A., y Martínez, G. (2016). ¿Capital económico o cultural? El efecto del origen social sobre las desventajas académicas de los hijos de inmigrantes en España. *Revista Papers*, 101(4), 527-554. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2200>
- Alvaro Page, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Andere, E. (2015). *¿Cómo es el aprendizaje en escuelas de clase mundial?* Tomo I. Pearson Educación.

- Barajas Escamilla, M. (2016). La frontera México-Estados Unidos: dinámicas transfronterizas y procesos de gobernanza. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25, 111-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377953>
- Becerra González, C., y Reidl Martínez, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/664/1308>
- Bernal Ruiz, F., y Gálvez Romero, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educativa*, 3-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741291>
- Boekaerts, M. (2006). *Motivar para aprender*. IBE-UNESCO.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jiménez, Trad.). Siglo XXI.
- Broc Cavero, M. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación* (340), 379-414. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:95651fd5-39b1-4117-a68f-6c39bda2b80a/re34014-pdf.pdf>
- California Department of Education. (2017). <https://www.cde.ca.gov/>
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5331449.pdf>.
- Carbonell, M. (2006). *Familia, Constitución y Derechos Fundamentales*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2287/7.pdf>
- Carvalho Pontón, M., Caso Niebla, J., y Contreras Niño, L. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/170/294>
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Escuela básica. Secretaría de Educación Pública/Muralla.

- Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Abs da Cruz, D., Bedin, L., Valdenegro, B., y Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Revista Suma Psicológica*, 70-80. [https://doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70009-8](https://doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70009-8)
- Castejón, J. L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Club Universitario.
- Castro Neira, Y. (2005). Teoría transnacional: revisitando la comunidad de los antropólogos. *Revista Política y Cultura*, 181-194. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/967>
- CEI Gilberto Bosques. (2017). Panorama actual de la frontera entre México y Estados Unidos. Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques. http://centrogilbertobosques.senado.gob.mx/docs/NI_FronteraMX_EEUU_010617.pdf
- CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Coleman, J., Campbell, E. Q., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Washington, DC.
- Conapred. (9 de septiembre de 2016). *Pronunciamiento Conapred matrimonio igualitario*. Ciudad de México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <https://www.animalpolitico.com/2016/09/estado-mexicano-reconoce-todas-las-formas-manifestaciones-la-familia-conapred/>
- COPLADE Baja California. (2015). *Boletín demográfico*. Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado.
- Cruz Núñez, F., y Quiñones Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Revista Zona Próxima*(16), 96-104. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85323935009.pdf>

- Curione, K., Míguez, M., Crisci, C., y Maiche, A. (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(54), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5431671>
- De la Orden, A., y González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-599. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98261>
- Díaz Barriga, A. (2016). La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. UNAM.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica.
- El Colegio de la Frontera Norte. (2018). Presentan resultados sobre la integración escolar de los y las inmigrantes de Estados Unidos en la zona metropolitana de Tijuana en el COLEF. El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/noticia/presentan-resultados-sobre-la-integracion-escolar-de-los-y-las-inmigrantes-de-estados-unidos-en-la-zona-metropolitana-de-tijuana-en-el-colef/>
- Elorriaga, M., Blancas, L., y Ramos, A. (2015). Innovative Educational Technologies. InET Consortium Incentive Grant. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133284/probem2015.pdf>
- Etxeberri, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado migrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-263. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531>
- Fenstermacher, G., y Soltis, J. (1998). Enfoques de la enseñanza. Amorrortu Editores.
- Fernández, E., Fernández, S., Álvarez, A., y Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 203-214. <https://doi.org/10.7203/relieve.13.2.4207>
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80525022008.pdf>

- Flores Macías, R., y Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/243/403>
- Garay Ruiz, U., Tejeda Garitano, E., y Romero Andonegi, A. (2017). Rendimiento y satisfacción de estudiantes universitarios en una comunidad en línea de prácticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1239-1256. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/541/964>
- García Ramírez, J. (2016). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *Revista ReiDoCrea*, 5, 1-8. <https://www.ugr.es/~reidocrea/5-1.pdf>
- García, O. (14 de marzo de 2017). Histórico, primer día de clases para niños Haitianos en Tijuana. *Diario Tijuana*. <http://www.diariotijuana.info/historico-primer-dia-clases-ninos-haitianos-tijuana/>
- Gaxiola Romero, J., González Lugo, S., y Contreras Hernández, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/306/469>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- Glick Schiller, N. (2008). Nuevas y viejas cuestiones sobre localidad: Teorizar la migración transnacional en un mundo neoliberal. En C. Solé, S. Parella, y L. Cavalcanti, *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*, 23-45. Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Gómez Sánchez, D., Oviedo Marin, R., y Martínez López, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Revista Educación y Humanidades*, 90-97. <https://doi.org/10.54167/tch.v5i2.699>

- González Barbera, C. (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria. [Tesis doctoral] Universidad Complutense de Madrid.
- González Blanco, E. (2015). Acciones para promover el acceso y permanencia de los migrantes en el Sistema Educativo Nacional. XXVIII Reunión Binacional del PROBEM. Secretaría de Educación Pública.
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: Relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65. <https://psykebase.es/servlet/articulo?codigo=4634927>
- Gutiérrez Capulín, R., Díaz Otero, K., y Román Reyes, R. (2016). El concepto de familia en México: Una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Revista CIENCIA ergo-sum*, 23, 219-228. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7364>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Herrera Clavero, F., Ramírez Salguero, M., y Herrera Ramírez, I. (2003). Cognición-metacognición, motivación y rendimiento académico. *Revista Eúphoros*, 409-431.
- Herrera Ramírez, M., Herrera Clavero, F., y Ramírez Salguero, M. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-17. <https://doi.org/10.35362/rie3322994>
- Jacobo Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: Estudiantes mexicanoamericanos en México. *Sinéctica*(48). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/50>
- Jalili Zúñiga, N. (2015). Condiciones contemporáneas de la relación México-Estados Unidos. Hacia una movilidad estudiantil y académica. Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública.
- Kellaghan, T., Greaney, V., y Murray, S. (2016). Utilización de los resultados de una evaluación nacional del rendimiento académico. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y Banco Mundial.

- Leiva Olivencia, J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Revista Miscelánea Comillas*, 69(134), 5-30. <https://revistas.comillas.edu/miscelaneacomillas/es/issue/view/49>
- López González, L. (2011). El contexto familiar como componente optimizador en el rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 147-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3860337>
- López López, Y. (2015). PROBEM Baja California. XXVIII Reunión Binacional del PROBEM. Sistema Educativo Estatal de Baja California.
- López, E., Villatoro, J., Medina, E., y Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 37-47.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., y Ortiz, M. (2014). Desarrollo afectivo y social. Ediciones Pirámide.
- Lorenzen Martiny, M. (2016). Migración de niñas, niños y adolescentes: Antecedentes y análisis de información de la Red de módulos y albergues de los Sistemas DIF, 2007-2016. Consejo Nacional de Población.
- Luengo Navas, J. (2004). La educación como hecho. En M. Pozo, J. Álvarez, J. Luengo, y E. Otero, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, 6-28. Biblioteca Nueva.
- Luna Soca, F. (2012). Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia. [Tesis doctoral] Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10803/117735>
- Márquez, R., y Romo, H. (2008). *Transformations of La Familia on the U.S.-Mexico Border*. University of Notre Dame Press.
- Martínez González, J. (2011). Auto-motivación y rendimiento académico en el espacio europeo de educación superior. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27), 1-12. <https://www.eumed.net/rev/ced/28/jamg.pdf>
- Martínez Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza media. *Revista de Psicología Educativa*, 2(1), 79-90. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/99adff456950d-d9629a5260c4de21858>

- Martínez, J., y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-50. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.11.num.19.2000.11323>
- Matus, M. (2016). Los estudiantes que compartimos: Una prioridad para el desarrollo de la fuerza laboral transfronteriza. Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte, Universidad Autónoma de Baja California y Universidad de California San Diego. <https://www.colef.mx/estudiosdeelcolef/los-estudiantes-compartimos-una-prioridad-desarrollo-la-fuerza-laboral-transfronteriza/>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Mejía, M., y Arriaga, J. (2012). Conformación de la familia transnacional y reorganización de la unidad doméstica. *Revista Nueva Época*, 100-117.
- Mera, M., Martínez de Taboada Kutz, C., y Elgorriaga Astondoa, E. (2014). Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos. *Revista Boletín de Psicología*(110), 69-82. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-5.pdf>
- Mingorance, A., Trujillo, J., Cáceres, P., y Torres, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*, 129-136. <https://hdl.handle.net/10481/86259>
- Morales López, L. (2012). Familia, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Chimbote cuyos padres trabajan en el extranjero, 2011. *Revista Científica In Crescendo*, 3(2), 225-238. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127569>
- Mungaray, A., y Floca, M. (2017). Educational challenges and opportunities facing binational youth in San Diego and Tijuana. UC San Diego School of Global Policy y Strategy.

- Mungaray-Moctezuma, A., Floca, M., Matus-Ruiz, M., Barragan-Torres, M., Basulto, A., Razu-Aznar, Z., y Porten, J. (2017). 2016 Survey on Education and Migration in San Diego and Tijuana: 9th and 10th Graders. [Data file and code book]. La Jolla, CA: Center for U.S.-Mexican Studies.
- Muñoz Rocha, C. (2015). Metodología de la investigación. Oxford University Press México.
- Musitu, G., Martínez, B., y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258. <https://www.uv.es/lisis/belen/conflicto.pdf>
- Nácher Carda, V. (1996). Personalidad y rendimiento académico. *Revista Fòrum de Recerca*, 2. <https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/9050e5c0-6f68-459c-9a7e-06f3ec1e2e7d/content>
- Ojeda, N. (1994). Familias transfronterizas en Tijuana: migración y trabajo internacional. En N. Ojeda, y S. López, *Familias transfronterizas en Tijuana: Dos estudios complementarios*, 9-49. El Colegio de la Frontera Norte.
- Ojeda, N. (2009). Reflexiones acerca de las familias transfronterizas y las familias transnacionales entre México y Estados Unidos. *Revista Frontera Norte*, 21(42), 7-30. <https://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v21n42/v21n42a1.pdf>
- Olivera Rivera, E., y Orellana Saavedra, Á. (2013). Adaptación y rendimiento escolar de los alumnos de cuarto año medio de liceos científicos humanistas públicos de Curicó, Chile. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 21-33.
- Olmedo Ruiz, F. (2017). Cultura y rendimiento del alumnado en segundo ciclo de educación infantil en un contexto multicultural. *Revista Enseñanza y Teaching*, 197-201. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/17497>
- OREALC. (2016). ¿Qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes? Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Osuna García, J. C. (2021). Programa Binacional de Educación Migrante en el estado de Baja California, 2014-2019: Análisis de resultados. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 11(21), 181-210. <https://doi.org/10.18294/rppp.2021.3868>

- Osuna García, J. C., y Rabelo Ramírez, J. (2020). Retos y oportunidades para los sistemas educativos de California y Baja California en la inclusión de estudiantes transnacionales. En J. Rodríguez, M. Magallanes y N. Gutiérrez (coord.), *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo*, 57-76. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Osuna García, J. C., y Rabelo Ramírez, J. (2024). Estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego: Recomendaciones para transitar hacia una política educativa transfronteriza. *Perfiles Educativos*, 46(184), 10–30. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2024.184.61282>
- Osuna García, J. C., Félix Jaramillo, K. V., y López Leyva, S. (2022). Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: fundación, oferta educativa y primeros resultados. *Argumentos, Estudios Críticos de la Sociedad*, 35(100), 237–262. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2022100-11>
- Palomar, J., Montes de Oca, S., Polo, A., y Victorio, A. (2016). Factores explicativos del rendimiento académico en hijos de inmigrantes mexicanos en Nueva York. *Revista Psicología Educativa*, 22, 125-133. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.001>
- Pereira, C., Santos, M., y Lorenzo, M. (2013). Alumnos autóctonos y de origen inmigrante en PISA: Variables de rendimiento. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21(1), 95-109.
- Pérez Sánchez, A. (1997). Factores psicosociales y rendimiento académico. [Tesis doctoral] Universidad de Alicante. <https://hdl.handle.net/10045/3828>
- Rocha Romero, D., y Orraca Romano, P. (2018). Estudiantes de educación superior transfronterizos: Residir en México y estudiar en Estados Unidos. *Revista Frontera Norte*, 30(59). <https://doi.org/10.17428/rfn.v30i59.880>
- Rodríguez Fuentes, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. Tesis doctoral. Universidad de La Coruña.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2010a). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Revista Educación XXI*, 101-123. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.279>

- Rodríguez Izquierdo, R. (2010b). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EE.UU. *Revista Española de Educación Comparada*, 329-355. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7535>
- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación* (334), 391-414. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/eu/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2004/re334/re334-22.html>
- Roys Rubio, J., y Pérez García, Á. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 145-166. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3570/3102>
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCE-D0101120081A/16850>
- Ruiz Gómez, M. (2011). La región fronteriza México-Estados Unidos, un lugar de unión y desencuentros. *Revista Investigaciones Geográficas* (55), 169-180.
- Sánchez Escobedo, P., y Valdés Cuervo, Á. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196. <https://psicologiyeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/229/201>
- Sánchez García, J. (2008). Pertinencia del estudio de los alumnos transnacionales en México y su conceptualización. En V. Zúñiga, E. Hamann, y J. Sánchez García, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, 23-37. Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez García, J., y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México: Propuesta intercultural de atención educativa. *Revista Trayectorias*, 5-23. https://trayectorias.uanl.mx/public/anteriores/30/pdf/alumnos_transnacionales.pdf

- SANDAG. (2014). Atlas de la región transfronteriza San Diego-Baja California. San Diego Association of Governments/Ayuntamiento de Tijuana.
- Sanguano Gutiérrez, J. (2013). La emigración transnacional de las familias y su incidencia en el desempeño escolar de los estudiantes de educación básica media de la Unidad Educativa Navarra de Quito en el año lectivo 2012-2013. Tesis de licenciatura. Universidad Central del Ecuador.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). El enfoque formativo de la evaluación. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. SEP.<https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/EduInclusiva.pdf>
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2014). Frontera México-Estados Unidos. Secretaría de Relaciones Exteriores. <https://mex-eua.sre.gob.mx/images/stories/PDF/FactsheetFronteraMEXEUA.pdf>
- Seid, G. (2015). La familia como ficción realizada, cuerpo integrado y campo de lucha en Pierre Bourdieu. *Revista Unidad Sociológica*(5), 75-83. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/113338>
- Serrano Herrera, C., y Jaramillo López, M. (2017). Anuario de migración y remesas. México 2017. Fundación BBVA Bancomer y Consejo Nacional de Población.
- Sistema Educativo Estatal. (2015a). Educación internacional para migrantes en Baja California. Sistema Educativo Estatal de Baja California.
- Sistema Educativo Estatal. (2015b). Programa de educación de Baja California (2015-2019). Sistema Educativo Estatal de Baja California.
- Solé, C., Parella, S., y Cavalcanti, L. (2008). Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones. Ministerio de Trabajo e Inmigración. <https://expinterweb.mites.gob.es/libreriavirtual/detalle/WOPI0019>
- Sternberg, R., Castejón, J., y Bermejo, M. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 33-46. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122261>
- Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias. Edebé.

- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. <http://www.redalyc.org/html/916/91641631003/>
- Tejedor, F., Martín, J., García, A., y Ausín, T. (1999). La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 407-412. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121971>
- Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 473-495. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1818>
- UNESCO. (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNESCO. (2013). Hacia un aprendizaje universal. Recomendaciones de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes. UNESCO y Centro de Educación Universal de Brookings.
- Utley García, N. (2010). Familias transfronterizas de la región Tijuana-San Diego: Identidades e interacciones sociales. Tesis de maestría. El Colegio de la Frontera Norte. <https://posgrado.colef.mx/tesis/2008845/>
- Vargas Valle, E. (2018). Encuesta de Integración Escolar y Migración (ESIEM). Seminario y presentación de resultados. El Colegio de la Frontera Norte y Programa Binacional de Educación Migrante. <https://www.youtube.com/watch?v=2fc-NZUzqrEyfeature=youtu.be>
- Vargas Valle, E., y Aguilar Zepeda, R. (2017). Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era Trump. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 37-51.
- Vargas Valle, E., y Navarro Ornelas, A. (2013). La estructura y la jefatura de los hogares de la frontera norte en la última década. *Revista Estudios Fronterizos*, 14(27), 123-150. <https://www.scielo.org.mx/pdf/estfro/v14n27/v14n27a5.pdf>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación.
- Zúñiga, V. (2008). Reflexiones sobre el fracaso escolar y los alumnos transnacionales en las escuelas de México. En V. Zúñiga, E. Hamann, y J. Sánchez García, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, 61-77. Secretaría de Educación Pública.

- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: Desafíos actuales y futuros de política. *Revista Sinéctica*(40). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467009>
- Zúñiga, V., Hamann, E., y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales: Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública.

*Inclusión educativa de estudiantes transnacionales
en la región Tijuana-San Diego.*

Se terminó de imprimir en marzo de 2026
en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Impresión digital con interiores en papel bond de 75 g.

El tiraje consta de 300 ejemplares

La obra tiene como propósito explicar el fenómeno de los estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego desde la perspectiva de las políticas mundiales de inclusión y equidad educativa. Para ello, se analizan e interpretan los datos del Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos, que permiten identificar las trayectorias y experiencias formativas de la población estudiantil transnacional de educación secundaria que asiste a escuelas públicas y privadas del condado de San Diego (California), así como del municipio de Tijuana (Baja California). La investigación transfronteriza se centra en la autopercepción del rendimiento académico y los factores que lo condicionan, como es el caso de la adaptación escolar, la motivación por el aprendizaje y el grado de participación e interés parental en el proceso formativo.

En síntesis, el libro contribuye a visibilizar este fenómeno al interior de los sistemas educativos locales y en el contexto de dicha región transfronteriza. Además, aportar elementos conceptuales y empíricos para que los tomadores de decisiones de ambos países, México y Estados Unidos de América, diseñen e implementen políticas públicas binacionales en materia educativa que aseguren el derecho de aprender a las niñas, niños y adolescentes que se movilizan en este corredor migratorio.

ISBN: 979-13-88142-71-0



9 791388 142710



Consulta y descarga



astra
editorial

The logo for Astra Editorial, featuring a stylized figure holding a book above the text 'astra editorial'.