

Estudiantes transnacionales en la región Tijuana-San Diego

Recomendaciones para transitar hacia una política educativa transfronteriza

JOSÉ CANDELARIO OSUNA GARCÍA* | JOCELYNE RABELO RAMÍREZ**

Al interior de las escuelas de la región binacional Tijuana-San Diego se identifica una nueva y creciente minoría de estudiantes que reclama su derecho de aprender por medio de una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Son los estudiantes transnacionales, aquellos menores de edad que, sin considerar su origen o nacionalidad, tienen una trayectoria escolar comprobada en dos o más sistemas educativos federales. El objetivo general de esta investigación consiste en diagnosticar y comparar, por medio del análisis de datos estadísticos, la autopercepción de esta categoría de alumnos que asisten a escuelas de enseñanza secundaria en Tijuana, Baja California y San Diego, California, sobre algunos acontecimientos relacionados con la experiencia de inclusión a un nuevo sistema educativo. Con base en ello, se emiten algunas recomendaciones para transitar gradualmente hacia una política de educación transfronteriza que facilite la transferencia y la incorporación de las niñas, niños y adolescentes transnacionales.

Within the schools of the binational region of Tijuana-San Diego, a new and growing minority of students is identified, who are demanding their right to learn through equitable, inclusive, and quality education. Transnational students are minors who, regardless of their origin or nationality, have a proven track record in two or more federal education systems. The general objective of this research is to diagnose and compare, through the analysis of statistical data, the self-perception of this category of students attending secondary schools in Tijuana, Baja California, and San Diego, California, on some developments related to the experience of inclusion to a new educational system. Based on this, some recommendations are issued to move gradually towards a cross-border education policy that facilitates the transfer and incorporation of transnational children and adolescents.

Recepción: 24 de febrero de 2023 | Aceptación: 10 de enero de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61282>

- * Profesor-investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctor en Estudios del Desarrollo Global. Líneas de investigación: empoderamiento educativo de grupos vulnerables; políticas públicas y procesos curriculares en la educación superior; políticas y actores de la profesionalización docente; procesos educativos en ambientes virtuales. Publicaciones recientes: (2022), "Una propuesta de heteroevaluación para el seguimiento y la retroalimentación oportuna en la educación virtual", *Docere*, núm. 27, pp. 19–21. DOI: <https://doi.org/10.33064/2022docere274220>; (2022, en coautoría con K.V. Félix Jaramillo y S. López Leyva (2022), "Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: fundación, oferta educativa y primeros resultados", *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 100, pp. 237-262. DOI: <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2022100-11>. CE: josuna7@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5426-8534>
- ** Profesora-investigadora de la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctora en Ciencias Económicas. Líneas de investigación: desigualdad socioeconómica; bienestar y sus determinantes. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con K. Salinas, E. Hernández y E. Chávez), "Análisis de la distribución del ingreso en Tijuana: reconfiguración entre estratos urbanos", *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, vol. 9, núm. 18, pp. 155-174; (2023, en coautoría con J.E. Ramos), "Empoderamiento y desafíos: el campo laboral de las mujeres en 'La última calle de Latinoamérica' (Tijuana, Baja California)", en E. Sánchez, D. Rocha y J. Bojórquez (eds.), *Trabajo, condiciones laborales y problemas de ciudad*, Tijuana (México), UABC/Astra Ediciones. CE: jrabelo@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4281-6035>

Palabras clave

Educación inclusiva
Desarrollo educativo
Desigualdad educativa
Educación intercultural
Política educativa

Keywords

Inclusive education
Educational development
Educational inequality
Intercultural education
Educational policy

INTRODUCCIÓN

Al interior de los sistemas educativos se identifica una nueva y creciente minoría de estudiantes que reclaman su derecho de aprender por medio de una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Son los estudiantes transnacionales, aquellos menores de edad que, sin considerar su origen o nacionalidad, tienen una trayectoria escolar comprobada en dos o más sistemas educativos federales. Su presencia en las escuelas de Estados Unidos es consecuencia del incremento de la migración internacional de niñas, niños y adolescentes en el corredor Centroamérica-México-Estados Unidos.

Según Canales y Rojas (2018), los datos migratorios recientes de México y los países del Triángulo del Norte Centroamericano (TNCA): Guatemala, Honduras y El Salvador, proyectan que la población inmigrante es esencialmente joven, ya que la edad promedio equivale a 28.9 y 25.2 años, respectivamente; en el caso de México, 25 por ciento de los inmigrantes son menores de 20 años, mientras que, en el grupo de naciones del TNCA, la cifra se eleva a 28 por ciento. Como era de esperar, no todos se encuentran en condición de trabajar, ya que algunos son menores de edad, a los que se les debe garantizar la continuidad educativa en el país de destino, por ser un derecho humano.

Durante la caravana migrante del 2018, aproximadamente 2 mil 300 niñas, niños y adolescentes ingresaron a México, procedentes de Centroamérica, con la intención de cruzar a Estados Unidos (EUA) en busca de una mejor vida (UNICEF, 2018). No obstante, es del conocimiento general que sólo unos cuántos lograron ese objetivo; el resto regresará a su país de origen y otros se quedarán en México, principalmente, en ciudades de la frontera norte del país. Se puede afirmar que los sistemas escolares de México y EUA son endeblés frente a los problemas y efectos ocasionados por la migración internacional.

Adicional a la causa anterior, la presencia de estudiantes transnacionales en las escuelas

mexicanas también se da por el retorno al lugar de origen de los inmigrantes connacionales y sus descendientes, después de vivir y trabajar una larga temporada en el extranjero, especialmente en EUA, en donde el recrudescimiento del control migratorio y las secuelas de la crisis económica de 2008 los empujó a regresar (Vargas y Aguilar, 2018).

Con el propósito de profundizar en la comprensión del problema de los estudiantes transnacionales en la región binacional Tijuana-San Diego, entre el año 2016 y 2017, en la zona metropolitana de Tijuana se diseñó y aplicó la Encuesta de Integración Escolar y Migración (ESIEM). El proyecto de investigación adoptó como objetivo el análisis de los procesos de inserción e inclusión escolar de los estudiantes provenientes de EUA y estuvo dirigido a 1 mil 010 adolescentes de 12 a 17 años de edad que asistían a escuelas secundarias públicas y privadas de los tres municipios de la zona: Tijuana, Tecate y Playas de Rosarito (Vargas *et al.*, 2018).

El análisis de los datos arrojó que 463 estudiantes encuestados eran transnacionales, al corroborar que cuentan con antecedentes de residencia y escolaridad en Estados Unidos; 54 por ciento eran originarios del estado de California (EUA), 26 por ciento de Baja California (México) y 20 por ciento de otras entidades federativas de los dos países. Entre las principales barreras que restringen su inclusión al sistema educativo mexicano se encuentran: la falta de documentos, con 22 por ciento de la matrícula transnacional encuestada, y el poco o nulo apoyo de los profesores para su adaptación, con 27 por ciento (Vargas *et al.*, 2018).

Sin embargo, el proceso de integración de los niños, niñas y adolescentes transnacionales no finaliza con la formalización de la inscripción del menor en la escuela o con recibir algún tipo de acompañamiento por parte del docente u orientador psicopedagógico; al contrario, estas acciones representan el inicio de la experiencia de inclusión, que exige diversas estrategias de intervención tutorial basadas en un seguimiento individual y

colectivo sobre el pensar y sentir de este tipo de alumnos durante su estancia en la institución educativa.

La pregunta que se pretende responder en este artículo es: ¿qué perciben los estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego sobre las experiencias de enseñanza, aprendizaje y convivencia social en las que participan como integrantes de una nueva comunidad escolar? El objetivo general consiste en diagnosticar y comparar la autopercepción de esta categoría de alumnos que asisten a escuelas de enseñanza secundaria en Tijuana, Baja California, y San Diego, California, sobre algunos acontecimientos relacionados con la experiencia de inclusión a un nuevo sistema educativo.

EL FENÓMENO EDUCATIVO TRANSNACIONAL: ANTECEDENTES

Los estudiantes transnacionales son considerados un grupo estudiantil vulnerable debido a que, a su llegada a México como país de destino, se enfrentan a múltiples barreras que condicionan su adaptación e inclusión al espacio geográfico, social y escolar que los acoge (Osuna y Rabelo, 2020; Vargas, 2018). Con

frecuencia son invisibles frente a las autoridades educativas y profesores,¹ circunstancia que los lleva a experimentar comportamientos de rechazo o exclusión por parte de la población nativa (Zúñiga *et al.*, 2008).

De acuerdo con Vargas (2018), las barreras del sistema educativo que afectan a los menores en tránsito pueden ser estructurales, culturales y sociales; o bien, de índole administrativa, pedagógica o sociocultural (Osuna y Rabelo, 2020). 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 (Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos por tipo de barrera del sistema educativo

Barreras administrativas	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.
Barreras pedagógicas	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.

¹ Los alumnos transnacionales resultan ser personas invisibles, ya que poco se sabe de su procedencia y movilidad en las escuelas de México y Estados Unidos (Zúñiga *et al.*, 2008).

Barreras socioculturales	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.
--------------------------	---

Fuente: Osuna y Rabelo (2020).

Estas barreras afectan las relaciones interpersonales e intrapersonales en las niñas, niños y adolescentes transnacionales, con consecuencias en la motivación por el aprendizaje, el rendimiento académico y la permanencia en las escuelas. Por esta razón, los menores en tránsito representan una minoría de estudiantes con una alta tendencia hacia el fracaso y la deserción escolar (López López, 2015; Zúñiga *et al.*, 2008).

Algunas investigaciones publicadas en México dan cuenta de lo complejo, difícil y frívolo que puede llegar a ser el proceso de integración a la escuela mexicana para el alumnado transnacional (Hamman, 2021; Sánchez García, 2021; Valdéz *et al.*, 2018; Kae y Solano, 2013), como resultado de las múltiples barreras que afrontan a su llegada y durante la etapa de adaptación (que ocurre en las primeras semanas después de su ingreso a la escuela); se trata, principalmente, de barreras socioculturales y pedagógicas, puesto que la lengua, las creencias, las costumbres, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y la convivencia escolar son diferentes en comparación con su anterior experiencia educativa, lo que provoca un choque cultural y académico. Para algunos, esto resulta difícil de superar cuando no se cuenta con un acompañamiento psicopedagógico dentro y fuera del espacio escolar (Kae y Solano, 2013). Por esta razón, los programas de desarrollo profesional docente con un enfoque intercultural, es decir, con una educación libre de prejuicios y estereotipos, son componentes clave para fortalecer los procesos de inclusión educativa de la población estudiantil transnacional (Hamman, 2021; Sánchez García, 2021).

Adicionalmente, existen otros obstáculos, no tan complejos como los anteriores, que es posible contrarrestar con políticas y programas públicos; nos referimos a las barreras administrativas, que son las primeras que afrontan los estudiantes y sus padres o tutores y que, de acuerdo con Valdéz *et al.* (2018), resultan de la falta de protocolos específicos de atención y acompañamiento por parte de la autoridad educativa, tanto para formalizar su inscripción y revalidación de estudios como para facilitar la integración del menor. Esta limitante ocasiona una especie de “limbo académico” que los estudiantes y sus familias deben aprender a sortear paulatinamente. Un ejemplo de esto ocurre en algunas escuelas mexicanas en donde no se permite matricular a los estudiantes transnacionales que provienen de países extranjeros y que no tienen documentación o llegan cuando el ciclo escolar ya comenzó, lo cual provoca lo que Bustamante (2020) y Sánchez García (2021) denominan “discontinuidad escolar”.

Por otra parte, estudios documentales y empíricos desarrollados en España y América Latina por Etxeberri y Elosegui (2010); Rodríguez (2010); Morales (2012); Pereira *et al.* (2013); Sanguano (2013); Mera Lemp *et al.* (2014); Álvarez-Sotomayor *et al.* (2015; 2018); así como por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2016), confirman la predisposición de los estudiantes inmigrantes a mostrar un bajo rendimiento académico con respecto a los alumnos nativos o autóctonos, el cual puede deberse a 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 logro educativo.

Esta afirmación también se sostiene en los resultados de Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), donde los niños y niñas migrantes de la región de América Latina y el Caribe alcanzan niveles inferiores de desempeño académico con respecto a los menores no inmigrantes o nativos en las asignaturas de lectura, matemáticas y ciencias; de ahí que un menor de edad con antecedentes de migración internacional, que proviene de una familia con un bajo nivel socioeconómico, cuyos padres o tutores tienen un nivel de escolaridad bajo, está condenado a fracasar académicamente si no recibe la ayuda o el acompañamiento educativo que necesita (OREALC, 2016).

Adicionalmente, un hallazgo relevante en los resultados de la prueba PISA de la edición del 2018 es el grado de desigualdad de

los aprendizajes entre los alumnos nativos y los inmigrantes que impera al interior de los sistemas educativos. Al realizar un análisis comparativo del desempeño de estudiantes nativos e inmigrantes de primera y segunda generación en la prueba de competencia lectora, se observan significativas variaciones en el reporte promedio de la OCDE: mientras el grupo de nativos alcanzó 494 puntos y los jóvenes de origen extranjero (primera generación) 440, los originarios del país evaluado, pero de padres extranjeros (segunda generación), obtuvieron 465 (OCDE, 2019b).

En México, la desigualdad de aprendizajes entre estos grupos es más profunda: los alumnos nacidos aquí y de padres mexicanos lograron 424 puntos, cuatro unidades por encima del rendimiento medio nacional; en segundo lugar están los inmigrantes de segunda generación, con 332; y al final el grupo de primera generación, con 324. A diferencia de ello, en EUA prácticamente no existe un contraste de aprendizajes entre estudiantes nativos e inmigrantes de segunda generación, ya que a ambos grupos los separan dos puntos, con 510 y 512 respectivamente; a su vez, la diferencia entre el primer grupo de alumnos y los inmigrantes de primera generación es de 31 puntos, en perjuicio de los segundos (Tabla 2) (OCDE, 2019b).

Tabla 2. Relación entre el rendimiento en lectura y el tipo de estudiante

Sistema educativo	Población migrante (%)	Nativos	ISG ¹	IPG ¹	Promedio ²	Diferencia ³	Grado de desigualdad ⁴
Promedio OCDE	13.0	494	465	440	453	41	Baja
EUA	23.0	510	512	479	495	15	Muy baja
México	1.6	424	332	324	328	96	Alta

¹ ISG: inmigrante de segunda generación; IPG: inmigrante de primera generación.

² El promedio se obtiene de los valores de la categoría de inmigrantes de primera y segunda generación.

³ La diferencia es el resultado de la relación de los valores de la categoría de estudiantes nativos y el promedio de los alumnos inmigrantes.

⁴ Para determinar la desigualdad por sistema educativo, se construyó una escala propia de cinco grados basada en la diferencia de puntos en el rendimiento en lectura: muy baja (0-25), baja (26-50), moderada (51-75), alta (76-100) y muy alta (más de 100).

Fuente: elaboración propia con apoyo de la base de datos de PISA 2018 (OCDE, 2019a).

Al tomar como referencia este panorama de adquisición de aprendizajes se infiere que estudiar en el sistema educativo mexicano y contar con antecedentes de migración internacional es un factor que afecta negativamente el desempeño en la prueba de lectura. Esta condición social ubica a dicha minoría de estudiantes a 96 puntos de distancia del logro medio nacional, etiquetado como un rendimiento bajo según los resultados de las últimas ediciones de PISA. Éste es un indicador de que los menores inmigrantes no aprenden al mismo ritmo que sus pares mexicanos.

Como consecuencia de la desigualdad de aprendizajes, el ejercicio del derecho humano a la educación de estudiantes con antecedentes de migración es un asunto mundial aplazado; la simple acción de asegurar el acceso al sistema educativo a todas las personas vulnerables es insuficiente, ya que no garantiza la adquisición de aprendizajes universales (UNESCO, 2013b) o el dominio de competencias para tener éxito en la vida, el trabajo y la ciudadanía del siglo XXI (Luna, 2015). Y todo ello, a su vez, aumenta la vulnerabilidad y el rezago académico de los menores inmigrantes del mundo.

ADAPTACIÓN, MOTIVACIÓN Y SATISFACCIÓN EN LA ESCUELA

La autopercepción de adaptación escolar es un indicador subjetivo utilizado para estimar la efectividad del proceso de inclusión de niñas, niños y adolescentes vulnerables al sistema educativo. Cualquier menor de edad, sea inmigrante o nativo, al incorporarse por primera vez a una nueva comunidad escolar enfrenta dificultades para ajustarse a las normas sociales, pedagógicas y culturales de la institución que los recibe (Osuna, 2018). Es así como, en los primeros meses después del cambio, se perciben a sí mismos como sujetos inadaptados y manifiestan conductas negativas que los vuelven más vulnerables (Ramírez *et al.*, 2003). Para superar esta condición, experimentan las tres

fases del ciclo de adaptabilidad social y educativa: protesta, ambivalencia y adaptación (López Sánchez *et al.*, 2014).

De acuerdo con Osuna (2018), 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 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 satisfactorias o sobresalientes y demuestra estabilidad emocional.

Particularmente, el grado de motivación por aprender es diferente en cada estudiante, ya que depende de aspectos intrínsecos y extrínsecos, como el consumo de alimentos previo a la jornada escolar, el gusto por una materia o asignatura, el desempeño del profesor en el aula, el tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas por el docente, las características del clima escolar, el tipo de escuela o modalidad educativa en la que está inscrito, etc. No obstante, en todos los casos es un factor que determina el éxito o fracaso del menor en el proceso de formación académica.

Cuando los estudiantes no están motivados intrínsecamente, el ambiente del salón de clases y la manera en cómo el maestro interactúa con ellos facilita o impide la motivación (Boekaerts,

2006). Para Andere (2015), se trata del elemento más importante de un ambiente de aprendizaje efectivo, capaz de compensar y sobrepasar condiciones iniciales negativas (pobreza económica o educativa en los hogares, antecedentes de migración internacional, problemas conductuales, entre otras) que afectan el bienestar emocional y el rendimiento de cualquier estudiante. Este autor llegó a dicha conclusión después de visitar y analizar los ambientes de aprendizaje en escuelas de 14 sistemas educativos, entre los que se incluyen los de México y EUA.

Boekaerts explica que la motivación para aprender 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” (Boekaerts, 2006: 9); éstas 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 de resultados; y d) el resultado directo de las experiencias del aprendizaje.

Tanto la adaptación al contexto escolar como la motivación por el aprendizaje repercuten en el nivel de satisfacción del alumno con la educación recibida. Para Surdez-Pérez *et al.* (2018: 12), la satisfacción estudiantil se define como “el bienestar que experimentan los alumnos por sentir cubiertas sus expectativas académicas, como resultado de las actividades que realiza la institución para atender sus necesidades educativas”.

Este estado cognitivo-afectivo es consecuencia de un proceso de evaluación intrapersonal que lleva a cabo el alumno y que culmina con la emisión de algún juicio de valor fundamentado en la experiencia y en la comparación de aquello que espera de la enseñanza y lo que la escuela le ofrece cotidianamente. Es así que se puede hablar de satisfacción o insatisfacción con la infraestructura escolar, los

recursos educativos, los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, las técnicas e instrumentos de evaluación, la actividad docente, etc. Un sentimiento de insatisfacción puede desencadenar una problemática educacional compleja que afecta directamente a los estudiantes, como el bajo rendimiento académico, los problemas conductuales en el aula y la deserción escolar (Luna Soca, 2012).

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para comparar las experiencias de inclusión educativa en adolescentes inmigrantes se obtuvo una muestra de la población del Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017), un proyecto de investigación realizado en la región Tijuana-San Diego por académicos y estudiantes de la Universidad de California, San Diego, El Colegio de la Frontera Norte y la Universidad Autónoma de Baja California. Dicha población se conformó por 6 mil 465 alumnos de noveno y décimo grado de 60 escuelas públicas y privadas del municipio de Tijuana, Baja California, y del condado de San Diego, California, en donde únicamente 7.62 por ciento son transnacionales, que equivale a 493 alumnos con experiencias de aprendizaje en los sistemas educativos de México y EUA.

El cuestionario diseñado en dicho proyecto investigativo está compuesto por 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; e 8) identidad; con base en tales preguntas se delimitaron tres categorías de análisis: adaptación escolar, motivación por el aprendizaje y satisfacción educativa. La primera categoría hace referencia a la percepción del alumno transnacional sobre su nivel de adaptación al contexto escolar, así como a la identificación de las dificultades que experimentó durante este proceso; la segunda, a la percepción del mismo

alumno sobre su grado de interés en las actividades de aprendizaje y en la escuela, así como de sus expectativas académicas al finalizar el ciclo escolar; finalmente, la última categoría describe la percepción de los adolescentes sobre el grado de satisfacción con la educación recibida y con el desempeño de sus profesores. Para la construcción de cada categoría analítica se consideraron entre cuatro y cinco preguntas afines al objeto de estudio, mismas que se transformaron en 18 variables a las que se les aplicaron técnicas de estadística descriptiva con apoyo del programa informático SPSS.

Debido a que en el presente estudio no se considera relevante la intensidad del nivel en

el que el alumno se encuentra de acuerdo o no con las afirmaciones (por ejemplo, el uso de la escala de Likert: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo), en siete de las 18 variables la escala original de respuestas se transformó con la finalidad de evitar los términos abstractos o imprecisos que dificultan la diferenciación conceptual entre una respuesta y otra. Es decir, se consideró pertinente transformar esas variables nominales en variables dicotómicas, de manera que se reagruparon las categorías “muy de acuerdo” y “de acuerdo” con la etiqueta “sí”; y “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” con la etiqueta “no” (Tabla 3).

Tabla 3. Categorías de análisis del fenómeno de los estudiantes trasnacionales

Categorías	Pregunta o enunciado	Escala de respuestas en el diseño original	Escala de respuestas para análisis
Características individuales	Sexo	Masculino Femenino	Masculino Femenino
	Edad	Años cumplidos	Años cumplidos
	Lugar de nacimiento	México Estados Unidos Otro	México Estados Unidos Otro
	¿Hablas inglés/español?	Sí No	Sí No
	¿Con qué idioma se comunican en casa la mayor parte del tiempo?	Español Inglés Ambos Otro	Español Inglés Ambos Otro
Categoría 1. Adaptación escolar Definición: es la percepción del estudiante trasnacional sobre su nivel de adaptación al contexto escolar, y la identificación de dificultades que experimentó durante este proceso	C1/1. Fue difícil integrarme a la escuela en México/EUA cuando llegué de EUA/México*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C1/2. Mis profesores me apoyaron para adaptarme a la escuela en México/EUA*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C1/3. He tenido problemas con algún profesor por mi conducta	Nunca 1 o 2 veces 3 o 4 veces 5 o más veces	Nunca 1 o 2 veces 3 o 4 veces 5 o más veces
	C1/4. Frecuentemente me meto en problemas en la escuela*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No

Tabla 3. Categorías de análisis del fenómeno de los estudiantes transnacionales

(continuación)

Categorías	Pregunta o enunciado	Escala de respuestas en el diseño original	Escala de respuestas para análisis
Categoría 2: Motivación por el aprendizaje Definición: es la percepción del estudiante transnacional sobre su grado de interés en las actividades de aprendizaje y en la escuela, así como de sus expectativas académicas al finalizar el ciclo escolar	C2/1. Grado de interés en las actividades de aprendizaje que se desarrollan en la escuela	Muy alto Alto Moderado Bajo Muy bajo	Muy alto Alto Moderado Bajo Muy bajo
	C2/2. Me gusta asistir a la escuela y permanecer en ella*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C2/3. Este año o ciclo escolar voy a lograr...	Excelentes resultados Buenos resultados Aprobar Bajos resultados Reprobar	Excelentes resultados Buenos resultados Aprobar Bajos resultados Reprobar
	C2/4. ¿Cómo te identifican tus profesores?	Como un estudiante muy sobresaliente Como un estudiante destacado Como un estudiante normal Como un estudiante rezagado	Como un estudiante muy sobresaliente Como un estudiante destacado Como un estudiante normal Como un estudiante rezagado
Categoría 3. Satisfacción educativa Definición: es la percepción del estudiante transnacional sobre el grado de satisfacción con la educación recibida y con el desempeño de sus profesores	C3/1. Estoy satisfecho con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Muy insatisfecho Insatisfecho Satisfecho Muy satisfecho
	C3/2. La escuela me enseña conocimientos y habilidades importantes*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C3/3. Lo que aprendemos en clase me prepara para tener éxito en el futuro*	Muy en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Muy de acuerdo	Sí No
	C3/4. ¿Te agradan las tareas escolares que realizas?	Nada Muy poco Algo Bastante Mucho	Nada Muy poco Algo Bastante Mucho
	C3/5. En mi escuela, el desempeño de los profesores es...	Muy malo Malo Bueno Muy bueno Excelente	Muy malo Malo Bueno Muy bueno Excelente

* Variables que cambiaron en la escala de respuestas.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma et al., 2017).

RESULTADOS POR CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Características individuales

De los 493 estudiantes trasnacionales encuestados, 64.71 por ciento se forma académicamente en San Diego, de los cuales 46.08 por

ciento son hombres y 53.29 por ciento son mujeres. Del otro lado de la frontera, en Tijuana, estudia el restante 35.29 por ciento, 46.55 por ciento hombres y 52.87 por ciento mujeres. En ambos casos, el fenómeno de la migración educativa internacional afecta más a los adolescentes (Tabla 4).

Tabla 4. Caracterización de las/los estudiantes trasnacionales en la región Tijuana-San Diego

Ciudad/región	Masc.1 (%)	Fem.1 (%)	NR1 (%)	Total (%)
Tijuana	81 (46.55)	92 (52.87)	1 (0.57)	174 (100)
San Diego	147 (46.08)	170 (53.29)	2 (0.63)	319 (100)
Región	228 (46.25)	262 (53.14)	3 (0.61)	493 (100)

¹ Masc.: masculino; Fem.: femenino; NR: no responde.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

La edad promedio de la matrícula trasnacional fue de 15.06 años; el rango se ubicó entre los 13 y 18 años y, de acuerdo con éste, son jóvenes inscritos en la enseñanza secundaria baja y alta, ya que según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), las personas que se forman académicamente en este nivel tienen entre 12 y 18 años (UNESCO, 2013a).

Por el lugar de origen, 48.48 por ciento (239) de los adolescentes son nacidos en EUA, 47.87 por ciento (236) en México y 1.83 por ciento

(9) en otros países: Corea del Sur (6), Cuba (1), Honduras (1) e Irlanda (1) (Tabla 5). Sólo 16.02 por ciento son bilingües, ya que se pueden comunicar en español e inglés; 46.84 por ciento son mexicanos por nacimiento y 53.16 por ciento estadounidenses. Finalmente, el idioma que más utilizan para interactuar en el entorno familiar es el español, con 53.55 por ciento; después se posicionan ambas lenguas (español e inglés) con 33.27 por ciento; y el inglés, en 9.53 por ciento de los hogares.

Tabla 5. Relación entre el lugar de estudio y de origen de los estudiantes trasnacionales

Ciudad/región		Lugar de origen							Total
		Corea del Sur %	Cuba %	EUA %	Honduras %	Irlanda %	México %	NR ¹ %	
Ciudad/región	Tijuana	—	—	31.03	0.57	0.57	66.67	1.15	100
	San Diego	1.88	0.31	57.99	—	—	37.62	2.19	100
	Región	1.22	0.20	48.48	0.20	0.20	47.87	1.83	100

¹ NR: no responde.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

El caso de los nueve jóvenes originarios de Corea del Sur, Cuba, Honduras e Irlanda es representativo de ejemplos de alumnos con trayectorias migratorias y escolares complejas, término acuñado por Zúñiga *et al.* (2008) para referirse a quienes se movilizan constantemente de un país o sistema educativo a otro.

Fue al triangular los datos del lugar de origen, los antecedentes de estudio en escuelas de México o EUA y la ubicación de la institución educativa que se pudo identificar que poseen experiencias académicas en, por lo menos, dos sistemas educativos nacionales (Tabla 6).

Tabla 6. Ejemplos de trayectorias migratorias y escolares complejas

Nació en:	Tiene antecedentes de estudio en el sistema educativo de:	Y actualmente se forma en una escuela de:
Corea del Sur	México	San Diego, EUA
Cuba	México	San Diego, EUA
Honduras	EUA	Tijuana, México
Irlanda	EUA	Tijuana, México

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Adaptación escolar

En este punto, 48.51 por ciento de los estudiantes transnacionales responde afirmativamente que fue difícil integrarse a su actual escuela al emigrar de México a EUA, y viceversa. Por ciudad, la mayor cantidad de adolescentes

con experiencias de dificultad de integración escolar se educan en San Diego, con 52.46 por ciento de los encuestados, 3.95 por ciento por encima del promedio regional. En Tijuana, sólo 41 de cada 100 alumnos experimentó este obstáculo (Tabla 7).

Tabla 7. Autopercepción de dificultad de integración en los sistemas educativos de México y EUA

Ciudad/región	Fue difícil integrarme a la escuela en México/EUA cuando llegué de EUA/México		Total (%)
	Sí (%)	No (%)	
Tijuana	68 (41.21)	97 (58.79)	165 (100)
San Diego	160 (52.46)	145 (47.54)	305 (100)
Región	228 (48.51)	242 (51.49)	4701 (100)

¹ Se excluye a 23 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Con respecto al apoyo recibido de sus profesores para alcanzar una adaptación en menor tiempo, 57.02 por ciento de los alumnos respondió que obtuvo algún tipo de ayuda u

orientación. Por ciudad, los docentes de Tijuana fueron los que consiguieron una mayor cantidad de respuestas afirmativas, con 65.45 por ciento de los estudiantes transnacionales de

este municipio mexicano, 8.43 por ciento por encima del promedio regional. En San Diego, únicamente 52.46 por ciento de los

adolescentes encuestados confirma la recepción de apoyo con fines de adaptación escolar (Tabla 8).

Tabla 8. Autopercepción de apoyo docente con fines de adaptación escolar

Ciudad/región	Mis profesores me apoyaron para adaptarme a la escuela en México/EUA		Total (%)
	Sí (%)	No (%)	
Tijuana	108 (65.45)	57 (34.55)	165 (100)
San Diego	160 (52.46)	145 (47.54)	305 (100)
Región	268 (57.02)	202 (42.98)	4701 (100)

¹ Se excluye a 23 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Sobre la manifestación de problemas conductuales, 36.31 por ciento de los adolescentes de la región admitió contar con este antecedente en la asignatura de algún profesor o profesora. El 31.64 por ciento declara haber experimentado uno o dos desencuentros, y 4.67 por ciento tres o más. Sin embargo, la mayor cantidad de jóvenes infractores estudian en San Diego, con 39.18 por ciento de los encuestados. En Tijuana, únicamente 31.03 por ciento de los estudiantes reconoce poseer experiencias de conflicto en la relación profesor-alumno. Por último, 10.47 por ciento de los estudiantes transnacionales de Tijuana confirma que frecuentemente se mete en problemas al interior de la escuela, 0.34 por ciento y 0.53 por ciento por encima del promedio regional y del grupo de adolescentes de San Diego en la misma condición.

Motivación por el aprendizaje

Desde este marco de referencia, el porcentaje regional de estudiantes transnacionales con muy alto y alto grado de interés en las actividades de aprendizaje desarrolladas en la escuela equivale a 4.64 por ciento y 8.65 por ciento, respectivamente. Si bien una mayor proporción de jóvenes expresa que su interés en las actividades escolares es moderado, con 51.48 por ciento, 27.43 y 7.81 por ciento lo perciben como bajo y muy bajo, respectivamente. Por ciudad, el porcentaje de grado de interés moderado es muy similar al promedio regional, con 51.45 por ciento en Tijuana y 51.50 por ciento en San Diego. Por otra parte, los alumnos que registran mayor desinterés académico estudian en las escuelas de Tijuana (37.57 por ciento) (Tabla 9).

Tabla 9. Autopercepción del grado de interés en las actividades de aprendizaje

Ciudad/ región	Grado de interés en las actividades de aprendizaje que se desarrollan en la escuela					
	Muy alto (%)	Alto (%)	Moderado (%)	Bajo (%)	Muy bajo (%)	Total (%)
Tijuana	5 (2.89)	14 (8.09)	89 (51.45)	54 (31.21)	11 (6.36)	301 (100)
San Diego	17 (5.65)	27 (8.97)	155 (51.50)	76 (25.25)	26 (8.64)	173 (100)
Región	22 (4.64)	41 (8.65)	244 (51.48)	130 (27.43)	37 (7.81)	4741 (100)

1 Se excluye a 19 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Sobre el sentimiento que genera la acción de asistir y permanecer en la escuela, 78.15 por ciento de los estudiantes de la región expresa su gusto por llevar a cabo esta actividad; en cambio, 21.85 por ciento confirma su renuencia a ir y pasar un tiempo en ella. Por ciudad, el mayor porcentaje de adolescentes con la misma renuencia estudia en San Diego, con 25.99 por ciento. En Tijuana, sólo 14.53 por ciento manifiesta su rechazo a permanecer en la institución educativa a la que asiste.

Con respecto a las expectativas de resultados académicos, 71.22 por ciento de la población trasnacional pronosticó que, al finalizar el año

escolar 2016-2017, no les iba a ir bien, ya que tendrían bajos resultados (42.65 por ciento) y/o no acreditarían (28.57 por ciento). El 23.95 por ciento simplemente aprobaría, y sólo 4.83 por ciento alcanzaría excelentes (1.26 por ciento) y buenos (3.57 por ciento) resultados en sus estudios. Por ciudad, el porcentaje de jóvenes con cierta tendencia a reprobare es superior en San Diego con respecto a Tijuana, con 32.24 por ciento y 22.09 por ciento, respectivamente. De igual manera, la mayor concentración de alumnos se situó en el nivel de bajos resultados en ambos casos de estudio: Tijuana (49.42 por ciento) y San Diego (38.82 por ciento) (Tabla 10).

Tabla 10. Estimación del logro académico al finalizar el año escolar

Ciudad/ región	Este año o ciclo escolar voy a lograr...					Total (%)
	Excelentes resultados (%)	Buenos resultados (%)	Aprobar (%)	Bajos resultados (%)	Reprobar (%)	
Tijuana	1 (0.58)	8 (4.65)	40 (23.26)	85 (49.42)	38 (22.09)	172 (100)
San Diego	5 (1.64)	9 (2.96)	74 (24.34)	118 (38.82)	98 (32.24)	304 (100)
Región	6 (1.26)	17 (3.57)	114 (23.95)	203 (42.65)	136 (28.57)	4761 (100)

1 Se excluye a 17 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Por último, sobre la imagen del desempeño académico que tienen los profesores de

los estudiantes trasnacionales, 62.05 por ciento de ellos expresaron que los perciben como

jóvenes destacados, 21.80 por ciento como normales, 11.40 por ciento como rezagados y, una

pequeña minoría, como muy sobresalientes (4.40 por ciento) (Tabla 11).

Tabla 11. Autopercepción del desempeño académico a partir de la apreciación del docente

¿Cómo te identifican tus profesores?	Ciudad/región		
	Tijuana (%)	San Diego (%)	Región (%)
Como un estudiante muy sobresaliente	7 (4.05)	14 (4.61)	21 (4.40)
Como un estudiante destacado	136 (78.61)	160 (52.63)	296 (62.05)
Como un estudiante normal	15 (8.67)	89 (29.28)	104 (21.80)
Como un estudiante rezagado	15 (8.67)	41 (13.49)	56 (11.74)
Total	173 (100)	304 (100)	4771 (100)

¹ Se excluye a 16 estudiantes por no responder este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

Satisfacción educativa

Para este indicador, se les preguntó a los estudiantes transnacionales de la región sobre su grado de satisfacción con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela: 10.92 por ciento respondió estar muy satisfecho con ellas, 63.71 por ciento satisfecho, 21.20 por ciento insatisfecho y 4.71 por ciento muy insatisfecho. Por ciudad, el

número de jóvenes insatisfechos y muy insatisfechos es semejante, aunque el porcentaje más elevado de la primera categoría se localiza en Tijuana, con 23.81 por ciento, en cambio, los del segundo estadio se educan en San Diego (5.02 por ciento). Adicionalmente, los muy satisfechos de esta última ciudad también representan el grupo con mayor porcentaje (11.04 por ciento) (Tabla 12).

Tabla 12. Autopercepción del grado de satisfacción con las actividades de enseñanza y aprendizaje

Ciudad/región	Estoy satisfecho con las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela				
	Muy insatisfecho (%)	Insatisfecho (%)	Satisfecho (%)	Muy satisfecho (%)	Total (%)
Tijuana	7 (4.17)	40 (23.81)	103 (61.31)	18 (10.71)	168 (100)
San Diego	15 (5.02)	59 (19.73)	192 (64.21)	33 (11.04)	299 (100)
Región	22 (4.71)	99 (21.20)	295 (63.71)	51 (10.92)	4671 (100)

¹ Se excluye a 26 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

En relación con los conocimientos y las habilidades que se enseñan en la escuela, 86.71 por ciento de los alumnos a nivel regional responde que son aprendizajes muy importantes o indispensables. Por ciudad, 94.19 por ciento de los jóvenes de Tijuana comparten la misma opinión, 7.48 por ciento por encima del promedio de la región; mientras que, en San Diego, 82.45 por ciento también respalda esta afirmación. Sólo 13.29 por ciento de los encuestados considera que lo que se aprende en las clases no es importante.

Sobre la formación académica para tener éxito en el futuro, 76.76 por ciento de los adolescentes respondió afirmativamente que las clases recibidas sí los preparan para lograr este resultado, mientras que 23.24 por ciento

considera que no. Por ciudad, 81.07 por ciento de los alumnos de Tijuana también expresan que sí. En San Diego, con la misma respuesta, el porcentaje equivale a 74.33 por ciento de la población trasnacional.

Por otra parte, se les preguntó sobre el nivel de agrado hacia las tareas solicitadas por sus profesores; al respecto, 53.19 por ciento de los encuestados contestó que les produce algo de agrado, 19.15 por ciento bastante, 15.74 por ciento muy poco, 6.38 por ciento mucho y 5.53 por ciento nada. En las ciudades los porcentajes son muy similares: en ambos casos (Tijuana y San Diego) aproximadamente 2 de cada 10 estudiantes expresan su rechazo o disgusto a las tareas escolares (Tabla 13).

Tabla 13. Autopercepción del nivel de agrado con las tareas escolares

Ciudad/ región	¿Te agradan las tareas escolares que realizas?					Total (%)
	Nada (%)	Muy poco (%)	Algo (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	
Tijuana	5 (2.91)	31 (18.02)	97 (56.40)	31 (18.02)	8 (4.65)	172 (100)
San Diego	21 (7.05)	43 (14.43)	153 (51.34)	59 (19.80)	22 (7.38)	298 (100)
Región	26 (5.53)	74 (15.74)	250 (53.19)	90 (19.15)	30 (6.38)	4701 (100)

¹ Se excluye a 23 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma et al., 2017).

Acerca de cómo perciben el desempeño de sus profesores, 11.63 por ciento de los estudiantes considera que desarrollan una práctica docente de excelencia, 25.79 por ciento muy buena, 54.12 por ciento buena, 4.65 por ciento mala y 3.81 por ciento muy mala. Por ciudad,

los porcentajes son muy semejantes, por ejemplo, 95 de cada 100 jóvenes de Tijuana opinan que sus maestros se desempeñan con un nivel bueno, muy bueno o excelente. Mientras que, en San Diego, este mismo porcentaje equivale a 89 de cada 100 (Tabla 14).

Tabla 14. Estimación del nivel de desempeño docente en la institución educativa

Ciudad/ región	En mi escuela, el desempeño de las y los profesores es...					Total (%)
	Muy malo (%)	Malo (%)	Bueno (%)	Muy bueno (%)	Excelente (%)	
Tijuana	4 (2.31)	4 (2.31)	91 (52.60)	48 (27.75)	26 (15.03)	173 (100)
San Diego	14 (4.67)	18 (6.00)	165 (55.00)	74 (24.67)	29 (9.67)	300 (100)
Región	18 (3.81)	22 (4.65)	256 (54.12)	122 (25.79)	55 (11.63)	4731 (100)

¹ Se excluye a 20 estudiantes por no responder a este enunciado o pregunta.

Fuente: elaboración propia con base en el Estudio Internacional de Jóvenes Urbanos 2016 (Mungaray-Moctezuma *et al.*, 2017).

IMPlicACIONES PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE MÉXICO Y EUA

El trato igual a quienes no lo son promueve desigualdades en la educación que se reflejan en los aprendizajes de los estudiantes, por lo que una política educativa equitativa, incluyente y de calidad debería considerar elementos que diferencien e incluyan a las minorías, como son los menores transnacionales. Si se toma como punto de referencia el panorama binacional descrito anteriormente, de entrada, se pone sobre la mesa de discusión la idea de impulsar la transición hacia una política educativa transfronteriza para la inclusión de los estudiantes transnacionales, que implicaría la participación de los gobiernos de México y EUA, así como de las autoridades de los sistemas educativos que conforman la región fronteriza entre ambos países: Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, California, Arizona, Nuevo México y Texas. Además, es deseable integrar al resto de las entidades federativas que demuestran interés por colaborar en este asunto, debido a que este fenómeno es más visible en dichos estados fronterizos, pero no es una problemática exclusiva de esa región; en las entidades mexicanas con una larga tradición migratoria, como Zacatecas, Jalisco, Michoacán, Guanajuato y Guerrero, es frecuente observar este tipo de alumnos en las escuelas,

desde la educación preescolar hasta la enseñanza media y superior.

El planteamiento anterior no es nuevo, ya que desde finales de la primera década del siglo XXI, Sánchez García y Zúñiga (2010) propusieron políticas públicas con este enfoque para llegar a acuerdos binacionales pensando en mejorar la atención y seguimiento de los menores transnacionales mediante programas que involucren a instituciones y organismos públicos y privados.

A la fecha, el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), que surge oficialmente en 1982, pero con antecedentes de colaboración entre las autoridades educativas de México y EUA desde 1976 (IEEPO, 2017), es la principal referencia de una política pública en educación bajo un enfoque transfronterizo, con resultados positivos y negativos, según el plan de trabajo de la coordinación estatal que se analice. En el caso de la coordinación del PROBEM, en Baja California, durante el periodo 2014-2019 se avanzó en la atención de aproximadamente 95 por ciento de los estudiantes transnacionales que llegaron a la entidad y solicitaron su inscripción a una institución de educación básica; adicionalmente, se emprendieron otras estrategias que abonan a una intervención holística de la problemática local, como la impartición de diplomados y cursos de capacitación docente para la inclusión de menores extranjeros a la

escuela mexicana, el intercambio de profesores entre los sistemas educativos de Baja California y California, así como el desarrollo de estudios de carácter local-regional en donde participan los integrantes de la coordinación, docentes y especialistas de universidades y centros públicos de investigación de México y EUA (Osuna, 2021). Cabe mencionar que la estrategia con mayor impacto pedagógico ha sido la conformación de grupos de apoyo con estudiantes universitarios de Ensenada, Tecate y Tijuana que acompañan temporalmente a la población inmigrante de educación básica en su proceso de adaptación al sistema educativo bajacaliforniano (SEE, 2017; 2018a; 2018b).

A nivel federal, el último convenio de cooperación bilateral entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), por México, y el Departamento de Educación, por EUA, se concretó el 21 de julio de 2016 en la ciudad de Washington, DC, donde se puso de manifiesto el deseo de fortalecer las actividades de colaboración encaminadas a lograr un mayor entendimiento mutuo y mejorar la educación en ambos países durante el periodo 2016-2018 (SEP, 2016). Entre los temas incluidos en el “Memorándum de entendimiento sobre educación” sobresalen: facilitar la transferencia y la inscripción oportuna de los estudiantes extranjeros en la escuela, sin importar su estatus migratorio; impulsar el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre instituciones de educación media superior; reiterar el apoyo al programa Jóvenes en Acción, implementado por los gobiernos de los dos países; continuar promoviendo la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores universitarios; apoyar el intercambio de experiencias en el área de recursos para la educación abierta y a distancia en el nivel superior; simplificar procedimientos para el reconocimiento de grados o de créditos académicos obtenidos en programas de estudio parciales o completos; apoyar otras áreas de interés mutuo como educación infantil, educación para adultos, educación indígena, educación especial, escuelas seguras,

programas de capacitación docente, etc. (SEP, 2016).

Por lo tanto, los gobiernos de México y EUA necesitan conservar y actualizar los convenios de cooperación educativa, o bien, crear nuevos instrumentos de colaboración internacional, a fin de proponer líneas de acción a los problemas de la educación que traspasan las fronteras políticas de los países, como el fenómeno de los estudiantes transnacionales. También, se requiere seguir apoyando política y económicamente al PROBEM, principalmente a sus coordinaciones estatales, quienes son las responsables de facilitar el ingreso de los menores inmigrantes al sistema escolar, tal y como ocurre en el contexto mexicano. Finalmente, en la medida en que se cumplan los objetivos del “Memorándum de entendimiento sobre educación” será posible transitar hacia una política educativa transfronteriza con efectos en distintas áreas o ámbitos de intervención; sin embargo, se debe estar consciente de la complejidad del proceso de transición, porque los sistemas educativos seguirán estando al servicio de cada Estadonación (Zúñiga y Hamann, 2019).

RECOMENDACIONES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA TRANSFRONTERIZA

A pesar de los avances en materia de educación transfronteriza, tanto a nivel federal como estatal, prevalecen algunas necesidades académicas pendientes por cubrir. En consecuencia, se emiten las siguientes recomendaciones político-educativas para los sistemas escolares de Tijuana y San Diego, de acuerdo con los resultados del estudio regional, aunque es obligado señalar que dichas recomendaciones dependen de la voluntad e interacción de los actores involucrados en ambos lados de la frontera, entre ellos: autoridades educativas locales y federales, madres y padres de familia, docentes, sindicatos educativos y especialistas en la materia, entre otros.

1. Con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, como se expresa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, es recomendable que los gobiernos de ambos países lleven a cabo una revisión y actualización del “Memorándum de entendimiento sobre educación”, que data del año 2016, para responder a los desafíos que trajo consigo la reciente crisis migratoria que afecta a la región transfronteriza, con el fin de asegurar el derecho humano a la educación de las personas migrantes.
2. Asegurar, bajo el principio de equidad, que todos los estudiantes que perciben alguna dificultad para adaptarse a una nueva escuela cuenten con algún tipo de tutoría o acompañamiento por parte del docente, orientador educativo, psicólogo o cualquier otra figura escolar habilitada para brindar este apoyo en función de las barreras administrativas, pedagógicas y socioculturales que cotidianamente condicionan la inclusión del alumno trasnacional. Especialmente en las escuelas de San Diego, California, porque en ellas estudia el mayor porcentaje de adolescentes que respondieron que fue difícil adaptarse a la comunidad escolar y que los profesores no los apoyaron en este proceso. En la medida en que los sistemas escolares garanticen la adaptación de los menores inmigrantes se neutralizará el surgimiento de otros problemas de mayor impacto educativo, como el bajo rendimiento académico, el acoso y la violencia escolar, el abandono de los estudios, etc., tal y como se ilustra en las fases del ciclo de adaptabilidad social y educativa (López Sánchez *et al.*, 2014; Osuna, 2018).
3. Lograr que los menores permanezcan en la escuela, para lo cual se requiere garantizar durante su estancia, sea temporal o definitiva, el acceso a experiencias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que los motiven académicamente. En esta categoría, 35 por ciento de los jóvenes trasnacionales se perciben como alumnos desmotivados, sobre todo en el contexto escolar de Tijuana, Baja California, en donde la cifra se aproxima a 38 por ciento. Entonces, dado que la motivación, sea intrínseca o extrínseca, es un factor determinante del éxito o fracaso del estudiante, en tanto que se relaciona con la estabilidad, la perseverancia y el alto rendimiento académico (Lieury y Fenouillet, 2017), los sistemas educativos locales —a través de la práctica docente— deberán crear ambientes de aprendizaje donde la motivación, la inclusión y la equidad sean los principales distintivos. Para ello, el desarrollo de habilidades pedagógicas por medio de la formación inicial y continua de los docentes es crucial.
4. Por último, garantizar el derecho de aprender a todos los estudiantes vulnerables, incluyendo al grupo trasnacional; ésta debe ser una prioridad política para la región Tijuana-San Diego y los países de México y EUA. En la actualidad, ya no es suficiente con que los menores tengan acceso a las instituciones educativas; ahora es necesario asegurar que, durante su estancia temporal o definitiva, adquieran los aprendizajes o competencias establecidas en el currículo de la educación obligatoria. En este contexto, la autopercepción de los adolescentes trasnacionales sobre el logro académico enciende un foco rojo a nivel regional, debido a que 71 por ciento de ellos/as estima que reprobará u obtendrá bajos resultados. Este hallazgo refuerza la hipótesis de que un menor de edad con antecedentes de migración internacional, en suma con otros factores socioeconómicos, tiene dificultades

en el proceso de adquisición de aprendizajes escolares, especialmente en el marco de la escuela mexicana (OCDE, 2016, 2019a, 2019b; OREALC, 2016). Por todo lo anterior, la cooperación binacional debe llevar a las autoridades educativas de ambos países a pensar en programas y acciones para equilibrar la calidad de los sistemas educativos locales, estatales y federales.

Como reflexión de cierre, es ético señalar que los resultados del presente artículo describen

el comportamiento del fenómeno educativo en la región Tijuana-San Diego antes del año 2016, por lo que difícilmente pueden explicar las situaciones que afrontan en la actualidad los estudiantes transnacionales. No obstante, proporciona elementos empíricos y conceptuales para una comprensión histórica e integral del fenómeno en cuestión, así como también, abre nuevos horizontes o líneas de investigación en torno a las diferencias educativas por sexo y la reconfiguración de los perfiles estudiantiles transnacionales que emergen de las recientes crisis migratorias.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-Sotomayor, Alberto, David Gutiérrez-Rubio y Gloria Martínez-Cousinou (2018), “¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español”, *Revista Española de Sociología*, vol. 27, núm. 1, pp. 83-106.
- ÁLVAREZ-Sotomayor, Alberto, Gloria Martínez-Cousinou y David Gutiérrez-Rubio (2015), “Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz”, *Estudios sobre Educación*, vol. 28, pp. 51-78, en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/38939/1/201506%20ESE%2028%20%282015%29%20-3.pdf> (consulta: 23 de octubre de 2022).
- ANDERE, Eduardo (2015), *¿Cómo es el aprendizaje en escuelas de clase mundial?*, tomo I, México, Pearson Educación.
- BOEKAERTS, Monique (2006), *Motivar para aprender*, México, UNESCO, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C712.pdf> (consulta: 17 de noviembre de 2022).
- BUSTAMANTE de la Cruz, Porfiria (2020), “Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 18, núm. 2, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.18201>
- CANALES Cerón, Alejandro y Martha Luz Rojas Wiesner (2018), *Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica*, México, CEPAL, en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43697-panorama-la-migracion-internacional-mexico-centroamerica> (consulta: 18 de noviembre de 2022).
- ETXEBERRÍA, Félix y Kristina Elosegui (2010), “Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 16, pp. 235-264, en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531> (consulta: 22 de octubre de 2022).
- Gobierno de Baja California-Secretaría de Educación de Baja California (SEE) (2017, 6 de diciembre), “Presenta SEE experiencias de éxito en grupos de apoyo del PROBEM”, *Blog de la Secretaría de Educación de Baja California*, en: <https://bceducacion.blogspot.com/2017/12/presenta-see-experiencias-de-exito-en.html> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- Gobierno de Baja California-Secretaría de Educación (SEE) (2018a, 9 de octubre), “Atiende SEE a alumnos que requieren apoyo adicional para concluir su educación básica”, *Blog de la Secretaría de Educación de Baja California*, en: <https://bceducacion.blogspot.com/2018/10/v-behaviorurldefaultvml.html> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- Gobierno de Baja California-Secretaría de Educación (SEE) (2018b, 18 de diciembre), “PROBEM celebra reunión de trabajo sobre actividades de los grupos de apoyo a alumnos que se integraron a la educación básica este ciclo escolar”, *Blog de la Secretaría de Educación de Baja California*, en: <https://bceducacion.blogspot.com/2018/12/programa-binacional-de-educacion.html> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), “Memorandum de entendimiento sobre educación entre el gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el gobierno de los Estados Unidos de América, 2016-2018”, en: <http://sega.tamaulipas.gob.mx/AppSEGA/>

- uploads/136492_1.MARCO-NORMATIVO_SET_20180525.pdf (consulta: 3 de diciembre de 2022).
- HAMMAN, Edmund (2021), "Las implicaciones de la migración transnacional entre Estados Unidos y México para el desarrollo profesional de los docentes: perspectivas antropológicas", *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 105-114. DOI: <https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2021.1>
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (2017), "Guía para candidatas/candidatos al Programa de Intercambio de Maestros México-Estados Unidos", Oaxaca de Juárez, IEEPO.
- KAE KRAL, Karla y Sonia Solano Castillo (2013), "Nuevos sujetos en la educación básica en México: el caso de estudiantes transnacionales e inclusión educativa en Colima", *Diálogos sobre Educación*, vol. 4, núm. 7, pp. 1-14, en: <https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457063008.pdf> (consulta: 23 de octubre de 2022).
- LIEURY, Alain y Fabien Fenouillet (2017), *Motivación y éxito escolar*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ LÓPEZ, Yara (2015), "PROBEM Baja California", ponencia presentada en la "XXVIII Reunión del Programa Binacional de Educación Migrante", Ciudad de México, septiembre de 2015, en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133286/yara.pdf> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- LÓPEZ Sánchez, Félix, Itziar Etxebarria, María Jesús Fuentes Rebollo y María José Ortiz (2014), *Desarrollo afectivo y social*, Madrid, Pirámide.
- LUNA Scott, Cynthia (2015), "El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?", París, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- LUNA Soca, Francisco (2012), *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*, Tesis de Doctorado, Girona, Universidad de Girona, en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117735/txls.pdf?sequence=5> (consulta: 21 de octubre de 2022).
- MERA Lemp, María José, Cristina Martínez-Taboada y Edurne Elgorriaga Astondo (2014), "Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos", *Boletín de Psicología*, núm. 110, pp. 69-82, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4638955> (consulta: 25 de octubre de 2022).
- MORALES López, Luis (2012), "Familia, motivación y rendimiento académico de los estudiantes de Chimbote cuyos padres trabajan en el extranjero, 2011", *In Crescendo*, vol. 3, núm. 2, pp. 225-238, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127569> (consulta: 28 de octubre de 2022).
- MUNGARAY-Moctezuma, Ana, Melissa Floca, Maximino Matus-Ruiz, Mariana Barragan-Torres, Alfonso Basulto, Zaira Razu-Aznar y John Porten (2017), *2016 Survey on Education and Migration in San Diego and Tijuana: 9th and 10th Graders*, Data file and code book, San Diego, Center for U.S.-Mexican Studies.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2016), *PISA 2015. Resultados clave*, París, Publicaciones de la OCDE, en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf> (consulta: 19 de noviembre de 2022).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*, París, OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019b), *PISA 2018 Results (Volume II). Where all students can succeed*, París, OECD Publishing.
- OSUNA García, José Candelario (2018), *Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes transnacionales de la región Tijuana-San Diego*, Tesis de Maestría, Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California, en: <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/handle/20.500.12930/5426?&locale=es> (consulta: 10 de octubre de 2022).
- OSUNA García, José Candelario (2021), "Programa Binacional de Educación Migrante en el estado de Baja California, México, 2014-2019: análisis de resultados", *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, vol. 11, núm. 21, pp. 181-210. DOI: <https://doi.org/10.18294/rppp.2021.3868>
- OSUNA García, José Candelario y Jocelyne Rabelo Ramírez (2020), "Retos y oportunidades para los sistemas educativos de California y Baja California en la inclusión de estudiantes transnacionales", en Josefina Rodríguez, María del Refugio Magallanes y Norma Gutiérrez (coords.), *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 57-76.
- PEREIRA Casal, Carlos Alberto, Miguel Anxo Santos Rego y María del Mar Lorenzo Moledo (2013), "Alumnos autóctonos y de origen inmigrante en PISA: variables de rendimiento", *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 21, núm. 1, pp. 95-109, en: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12608/RGP_21_2013_art_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 21 de octubre de 2022).
- RAMÍREZ, Ma. Inmaculada, Francisco Herrera e Inmaculada Herrera (2003), "¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo

- pluricultural?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3322994>
- RODRÍGUEZ Izquierdo, Rosa Ma. (2010), “Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección”, *Educación XXI*, vol. 13, núm. 1, pp. 101-123. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.279>
- SÁNCHEZ García, Juan (2021), “Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente”, *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 97-103. DOI: <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1.72227>
- SÁNCHEZ García, Juan y Víctor Zúñiga (2010), “Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa”, *Trayectorias*, vol. 12, núm. 30, pp. 5-23, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60713488002> (consulta: 24 de octubre de 2022).
- SANGUANO Gutiérrez, Juan Carlos (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, Quito, Universidad Central del Ecuador, en: <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/1f4eeab5-046f-484e-89b6-ddce166ec357> (consulta: 12 de octubre de 2022).
- SURDEZ-Pérez, Edith, Clara Lamoyi-Bocanegra y María del Carmen Sandoval Caraveo (2018), “Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria”, *Educación y Educadores*, vol. 21, núm. 1, pp. 9-26. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- UNESCO-OREALC (2016), *TERCE en la mira: ¿qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes?*, Santiago de Chile, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245060> (consulta: 5 de diciembre de 2022).
- UNESCO-UIS (2013a), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011, Montreal, UNESCO, en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf> (consulta: 17 de noviembre de 2022).
- UNESCO-UIS (2013b), *Hacia un aprendizaje universal: lo que cada niño debería aprender*, Montreal, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220606_spa (consulta: 18 de noviembre de 2022).
- UNICEF (2018), “En México, los niños que viajan con la caravana migrante siguen necesitando ayuda y protección”, en: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/en-mexico-los-ninos-que-viajan-con-la-caravana-migrante-siguen-necesitando-ayuda> (consulta: 10 de enero de 2023).
- VALDÉZ Gardea, Gloria Ciria, Liza Fabiola Ruiz Peralta, Oscar Bernardo Rivera García y Ramiro Antonio López (2018), “Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense”, *Revista Región y Sociedad*, vol. 30, núm. 72. DOI: <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- VARGAS Valle, Eunice (2018), *Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México*, México, El Colegio de México/Comisión Nacional de Derechos Humanos, en: https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf (consulta: 11 de diciembre de 2022).
- VARGAS Valle, Eunice y Rodrigo Aguilar Zepeda (2018), “Escolarización binacional de la niñez migrante de Estados Unidos en la frontera norte de México”, en Marie-Laure Coubes, Felipe Uribe Salas y Eunice Vargas Valle (coords.), *Población y salud en el nuevo escenario fronterizo del norte de México*, México, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 87-113.
- VARGAS Valle, Eunice, Rodrigo Aguilar Zepeda y Yara López López (2018), “Encuesta de integración escolar y migración en la Zona Metropolitana de Tijuana, 2017. Resultados generales”, *Espíritu Científico en Acción*, núm. 28, pp. 9-19.
- ZÚÑIGA, Víctor y Edmund Hamann (2019), “De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión”, en José Luis Calva (coord.), *Migración de mexicanos a Estados Unidos. Derechos humanos y desarrollo*, México, Juan Pablos Editor, pp. 221-239.
- ZÚÑIGA, Víctor, Edmund Hamann y Juan Sánchez García (2008), *Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, SEP.