



Factores explicativos del rendimiento académico en hijos de inmigrantes mexicanos en Nueva York



Joaquina Palomar Lever*, Sandra I. Montes de Oca Mayagoitia, Alma M. Polo Velázquez y Amparo Victorio Estrada

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 14 de marzo de 2014
Aceptado el 10 de marzo de 2016
On-line el 28 de abril de 2016

Palabras clave:

Rendimiento académico
Inmigrantes mexicanos
Aculturación
Bilingüismo
Enseñanza de lectoescritura

Keywords:

Academic performance
Mexican immigrants
Acculturation
Bilingualism
Reading and writing training

R E S U M E N

Esta investigación tuvo como objetivo identificar los factores que influyen en el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes mexicanos que residen en Nueva York. Se obtuvieron datos de 142 diadas de padres y alumnos. La muestra constaba de padres inmigrantes e hijos nacidos en Estados Unidos. Los resultados indican que una mayor percepción de dominio del idioma inglés en hijos y padres, la enseñanza de lectoescritura por parte del progenitor y la ausencia de problemas de aprendizaje en los hijos predicen niveles más altos de rendimiento académico en general. Además, una mayor exposición del alumno a la cultura estadounidense, mayor percepción del hijo del dominio del idioma inglés, la enseñanza de lectoescritura por parte del progenitor, la instrucción bilingüe de los hijos y la ausencia de problemas de aprendizaje en hijos y padres predicen una mayor oportunidad de los hijos de pertenecer al grupo de rendimiento académico alto. Se analizan las implicaciones de estos resultados

© 2016 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Explanatory factors of academic performance in children of Mexican immigrants in New York

A B S T R A C T

This study was aimed at identifying factors involved in the academic performance of children of Mexican immigrants living in New York. Data from 142 parent–student dyads were collected. The sample consisted of immigrant parents and children born in the US. Results show that a higher perception of English language proficiency among children and their parents, reading and writing training by parents, and the absence of learning problems among the children predicted on the whole higher levels of academic performance. Additionally, a higher student exposure to US culture, a higher perception of English language proficiency by the child, reading and writing training by parents, bilingual training of children, and the absence of learning problems among children and the parents predict a higher likelihood of children to belong to the higher academic performance group. Implications of these results are discussed.

© 2016 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

La creciente inmigración mexicana propicia que los niños y adolescentes de origen mexicano constituyan el segmento poblacional con el más alto crecimiento en la población de los Estados Unidos

de América y que representen un grupo importante en las escuelas y calles de las comunidades de dicho país. Por ejemplo, a nivel nacional los latinos representan más del 20% de los estudiantes de las escuelas públicas desde el nivel preescolar hasta el bachillerato y dentro de los latinos el subgrupo más grande en ese país son los mexicanos con el 64% (Fry, 2003; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2009; Thomas, 2012). Sin embargo, la deserción escolar en los hijos de inmigrantes es preocupante, ya que muchos niños y jóvenes hijos de inmigrantes abandonan la escuela sin desarrollar

* Autor para correspondencia. Departamento de Psicología. Universidad Iberoamericana. Prolongación Paseo de la Reforma 880. Lomas de Santa Fe, México. C.P. 01219 Distrito Federal.

Correo electrónico: joaquina.palomar@ibero.mx (J. Palomar Lever).

las herramientas necesarias para desenvolverse en una economía global y compleja, comprometiendo sus posibilidades de movilidad social y el mejoramiento de su calidad de vida y la de sus descendientes (Seaton y Yip, 2009; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2009). Al respecto, los estudiantes de origen latino son los que tienen el mayor índice de deserción escolar, las más bajas calificaciones en rendimiento escolar y las menores tasas de asistencia a la universidad de todos los grupos raciales y étnicos (Duursma et al., 2007; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2009; Thomas, 2012).

Esta situación requiere de esfuerzos para mejorar su desempeño académico y prevenir que abandonen la escuela, para así aumentar el nivel educativo alcanzado. Considerando esta problemática, se evidencia la necesidad de conocer los factores asociados directamente con el desempeño académico de los estudiantes para así dilucidar posibles estrategias de intervención empíricamente fundamentadas. El presente trabajo explora la aportación de diversas variables escolares, familiares y sociales al rendimiento académico de los hijos de inmigrantes mexicanos que residen en Nueva York.

Rendimiento académico

Uno de los hallazgos más sorprendentes que reporta la literatura es que aun controlando el nivel socioeconómico y las diferencias culturales, los migrantes latinos que nacieron fuera de los Estados Unidos de América, en comparación con los que nacieron en ese país (y tienen padres latinos), obtienen un mejor rendimiento académico (Padilla y González, 2001). Al respecto, Rumberger y Larson (1998) sostienen que esto sucede porque son más competentes en el dominio del idioma inglés y no han tenido que renunciar a sus conocimientos del idioma español o a la cultura de la que provienen. Sobre este fenómeno algunos resultados empíricos han podido evidenciar que el dominio del inglés por sí solo no es un predictor del rendimiento académico, sino sólo en combinación con otras dimensiones sociales y culturales. Por ejemplo, Hao y Bonstead-Bruns (1998) encontraron en un estudio comparativo entre asiáticos americanos y mexicanos americanos que los asiáticos americanos tenían un nivel más alto de capital social (redes sociales de cooperación de un grupo) y de interacción padres-hijos, mientras que los mexicanos americanos tendrían a conservar en mayor medida su lengua materna, los cuales eran factores culturales que podían estar influyendo en el rendimiento escolar, ya que los asiáticos americanos tenían un mayor rendimiento escolar que los mexicanos americanos.

Rodríguez Izquierdo (2010), entre muchos otros, investigando el éxito académico de la segunda generación de inmigrantes, han encontrado tres tipos de resultados que han denominado “patrón trimodal”: 1) algunos de estos estudiantes superan en rendimiento escolar a los niños nacidos en Estados Unidos, 2) otros tienen un rendimiento similar al de los niños autóctonos y 3) otros tienden a alcanzar niveles por debajo de sus compañeros nativos (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2009). Estos autores sostienen que el primer patrón está basado en que el proceso de migración atrae a los individuos más capaces, más motivados y con más habilidades, mientras que los menos capaces y menos hábiles no migran. De ahí que los migrantes se distinguen de los no migrantes en aspectos observables como el logro educativo y no observables como la motivación y otros atributos personales (Chiswick, 1999; Feliciano, 2005; Nakosteen, Westerlund y Zimmer, 2008). Lo anterior también supone que los hijos de inmigrantes alcanzan mayores dosis de escolaridad debido a que los padres ejercen una influencia positiva significativa sobre sus hijos (Kao, 2004).

En el caso de los inmigrantes mexicanos, algunas fuentes en la literatura reportan que éstos presentan menores niveles de educación formal que cualquier otro grupo inmigrante (Brick, Challinor y Rosenblum, 2011) y que su rendimiento se ve influido

enormemente por el contexto de la escuela, que incluye la composición étnica de la misma así como la manera implícita y explícita en que la escuela y los profesores valoran la diversidad y promueven el multiculturalismo, lo que está relacionado con la experiencia de discriminación y la identificación étnica (Bryan y Atwater, 2002; Richards, Brown y Forde, 2007; Spears y Hui Chu, 2012). Por ejemplo, las escuelas que son étnicamente diversas, que dan importancia al multiculturalismo, que tienen profesores que valoran la diversidad dentro de clase y que tienen estudiantes que se sienten apoyados para lograr sus metas académicas tienen más probabilidades de desarrollar en sus estudiantes actitudes positivas hacia la escuela y de alcanzar un mejor rendimiento escolar (Seaton y Yip, 2009).

Un aspecto de la escuela que es necesario considerar, debido a que tiene repercusiones importantes en el rendimiento escolar, es la adecuación de la evaluación del dominio del inglés, ya que la evaluación del rendimiento académico se realiza mediante evaluaciones estandarizadas basadas en contenidos realizadas en inglés (Abedi, 2008). La precisión de la medición del dominio del inglés es importante, ya que dichas evaluaciones estandarizadas deben medir el conocimiento de las materias y no la falta de dominio del inglés (Robinson, 2011). Tal situación se presenta a menudo debido a que los alumnos que están aprendiendo un idioma como segunda lengua generalmente son inferiores en vocabulario a los que tienen ese idioma como lengua materna (Grant, Gottardo y Geva, 2011), por lo que estos autores consideran que los alumnos que aprenden el inglés secuencialmente (es decir, después de aprender la lengua materna), pueden necesitar más años de experiencia en inglés antes de ser evaluados con precisión respecto a su dominio oral y de comprensión de lectura de ese idioma. Si éste no es suficiente, no es posible evaluar adecuadamente el conocimiento de contenidos. Desafortunadamente este es el caso de la mayoría de los hijos de inmigrantes mexicanos.

La deficiencia de vocabulario en el lenguaje oral también afecta la evaluación de los alumnos, pues con frecuencia se sitúa a los inmigrantes en los rangos de riesgo de problemas de aprendizaje en las evaluaciones estandarizadas, lo que explica el hecho de que los hispanos estén sobrerrepresentados en la población con problemas de aprendizaje (Grant et al., 2011). Sin embargo, más allá de las deficiencias de vocabulario, propias de quienes están aprendiendo un segundo idioma, la presencia de problemas de aprendizaje, como dislexia (dificultad en el aprendizaje de la lectura) y disgrafía (dificultad para el aprendizaje de la escritura), también afecta negativamente el rendimiento académico debido a su interferencia en la lectura y escritura efectiva de los niños (Simpson, 2000; Snowling y Hayiou-Thomas, 2006).

Bilingüismo español-inglés

El bilingüismo se refiere al dominio de dos idiomas prácticamente en igual medida. La adquisición de la segunda lengua puede ser al mismo tiempo que se adquiere la lengua materna, llamado bilingüismo simultáneo, o posterior a haber adquirido la lengua materna, llamado bilingüismo secuencial (Grant et al., 2011). El bilingüismo está asociado a mayores ventajas en aspectos cognitivos como el control atencional, la memoria de trabajo, la consciencia metalingüística y las habilidades de representación abstracta y simbólica (Adesope, Lavin, Thomson y Ungerleider, 2010).

Al parecer el proceso de adquirir dos lenguas, de manejarlas simultáneamente y de inhibir una para poder usar la otra sin interferencia permite a los bilingües desarrollar habilidades que les proporcionan discernimiento sobre los rasgos abstractos del idioma y sobre su propio proceso de aprendizaje, además de dotarlos de mayor capacidad para controlar y distribuir apropiadamente sus recursos atencionales para desarrollar representaciones abstractas

y simbólicas y para resolver problemas. Sin embargo, la adquisición de un segundo idioma más temprano, en lugar de más tarde, se asocia con mayor conciencia metalingüística y metacognitiva, por lo que los bilingües que adquieren su segundo idioma a una edad temprana lo dominan más completamente que aquellos que lo adquieren de forma más tardía (Adesope et al., 2010).

En relación a la eficacia de la instrucción monolingüe o bilingüe para facilitar la adquisición del inglés, el debate entre los expertos se ha centrado básicamente en dos modelos de instrucción: el bilingüe, que comienza en español y que cambia a la instrucción monolingüe en inglés a partir del cuarto grado de educación elemental, y el monolingüe, en inglés desde el principio. En revisiones que comparan los programas bilingües y monolingües en inglés de la enseñanza de la lectura para alumnos que están aprendiendo el inglés se encontró que de los 17 estudios revisados ninguno favoreció el enfoque monolingüe en inglés, 12 favorecieron los programas bilingües y 5 no encontraron diferencias (Slavin y Cheung, 2005). Adicionalmente, una investigación longitudinal determinó que si bien las diferencias favorecen a los alumnos del programa bilingüe, estas diferencias disminuyen en el segundo y tercer grado y desaparecen totalmente en el cuarto grado, cuando hacen la transición a instrucción monolingüe en inglés (Slavin, Madden, Calderón Chaberrain y Hennesy, 2011). De acuerdo con numerosos autores, los programas educativos que promueven el bilingüismo han tenido mejores resultados académicos para los estudiantes latinos cuya primera lengua es el español (Cárdenas-Hagan, Carlson y Pollard-Durodola, 2007; Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christian, 2006; Goldstein y Bunta, 2011; Proctor, August, Carlo y Barr, 2010; Tran, 2010).

Factores parentales

El involucramiento de los padres en la educación de sus hijos tiene repercusiones directas en el rendimiento escolar de éstos. Por ejemplo, la participación de los padres en las tareas escolares de sus hijos fomenta la motivación de los alumnos e incrementa la probabilidad de éxito académico de estos últimos (Gewertz, 2008; Mo y Singh, 2008). Así mismo, las expectativas parentales afectan de forma importante el aprovechamiento escolar de sus hijos, ya que tienen un efecto motivacional en ellos (Davies-Kean, 2005; Ou y Reynolds, 2008).

El grado de adaptación de los padres a la cultura anfitriona tiene un rol importante en la educación de sus hijos. Las familias inmigrantes se caracterizan por tener diferentes niveles de adaptación tanto a la cultura anfitriona como a la propia. La adaptación a la cultura anfitriona es conceptualizada en un continuo que va desde el respaldo total de la cultura de origen hasta el respaldo total de la cultura principal anfitriona (Pasch et al., 2006). La aculturación se refiere al proceso de los inmigrantes de adaptarse a la cultura mayoritaria anfitriona, mientras que enculturación se refiere a mantener la propia cultura de origen (Dumka, Gonzales, Bonds y Millsap, 2009). La aculturación constituye un proceso cultural asociado con los cambios de conducta de los migrantes a lo largo de distintas generaciones e incluye aspectos relacionados con las tradiciones, los valores, actitudes y la identidad de la nueva cultura (Thomas, 2012).

Los caminos alternativos de adaptación que experimentan los hijos de inmigrantes, es decir la segunda generación, están determinados por diversos factores: 1) la historia de la primera generación, 2) el ritmo de aculturación de los padres y sus hijos, 3) las barreras culturales y económicas que enfrenta la segunda generación en su búsqueda de una integración exitosa y 4) los recursos de la familia y la comunidad para hacer frente a estas barreras (Rodríguez Izquierdo, 2010). Como es previsible, los procesos de adaptación a la cultura anfitriona, ya sean de aculturación o enculturación, están

relacionados con aspectos tanto benéficos como adversos para los inmigrantes y sus familias. Si bien se ha encontrado que la asimilación está positivamente relacionada con el rendimiento escolar, la teoría de la asimilación segmentada sugiere que existen resultados diferenciales en el rendimiento escolar de los inmigrantes, dependiendo de la asimilación y del estatus social o capital social del migrante, siendo los de mayor estatus y capital social los que tendrán mejores resultados académicos (Bankston y Zhou, 1997).

Factores sociales

Cuando el número de individuos económicamente aventajados (capital económico) cae a niveles muy bajos en los vecindarios, la incidencia de comportamientos contrarios o inconsistentes con el progreso social, como la violencia y la delincuencia, se incrementa drásticamente (Johnson, 2008). De acuerdo con este autor, la seguridad en el vecindario tiene consecuencias en el bienestar y en los resultados educativos de los jóvenes que residen en él, ya que los efectos de la concentración de la pobreza afectan los resultados educativos a través de los efectos socialmente perniciosos relacionados con la presencia o ausencia de capital económico en la cercanía.

De esta manera, la presencia de comportamientos contrarios al progreso social se vuelve un factor importante en el logro educacional a largo plazo. Por ejemplo, Plybon y Kliever (2001) encontraron que los niños y jóvenes que viven en vecindarios muy pobres, con niveles moderados de crimen, tuvieron más problemas de conducta que los niños que viven en lugares con niveles relativamente bajos de crimen y de pobreza. En ese sentido, la ausencia escolar, suspender cursos en la escuela primaria, el cambio frecuente de escuela y principalmente el arresto juvenil se asociaron con niveles más bajos de logro educacional (Ou y Reynolds, 2008).

La inseguridad es un factor de riesgo generalmente relacionado con la pobreza. Así pues, la vulnerabilidad de los hijos de familias inmigrantes tiende a ser mayor porque generalmente viven en situación de pobreza y este contexto de pobreza es el que también caracteriza el tipo de escuelas a las que los niños latinos asisten (Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2002). Este último aspecto es relevante, ya que la evaluación de diversos programas de enseñanza para estudiantes de inglés como segunda lengua concluyó que el aspecto escolar más influyente en el rendimiento académico de los alumnos es la calidad de la educación que ofrece la escuela (Slavin y Cheung, 2005).

Adicionalmente, la falta de recursos económicos hace imposible que los padres puedan proveer a sus hijos de lo necesario para promover su desarrollo cognitivo y el consecuente logro educativo que, a su vez, afectará su logro socioeconómico futuro (Sobolewski y Amato, 2005). Asimismo, los niños con una historia de pobreza temprana alcanzan menores niveles de competencia académica que los niños sin esta historia y desafortunadamente estos niveles declinan aún más si la pobreza es persistente (McLeod y Owens, 2004).

Planteamiento de la investigación

A partir de la información previamente revisada, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la influencia de variables independientes como el dominio de inglés de los alumnos y sus padres, la presencia de problemas de aprendizaje en los alumnos y sus padres, el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, la aculturación de los padres y la seguridad vecinal sobre el rendimiento académico como variable dependiente, medido como el promedio de calificaciones obtenidas. Con este propósito, se contempló encuestar a los hijos de inmigrantes mexicanos que residen en Nueva York y a alguno de sus padres.

Método

Participantes

La presente es una muestra propositiva de inmigrantes mexicanos y sus hijos. Fueron encuestados 148 padres y 142 alumnos de primero a sexto grado de primaria, con lo que se obtuvieron datos de 142 diadas de alumnos y padres. El 99.3% de los padres no nacieron en los Estados Unidos de América, mientras que el 92.6% de los niños nacieron en ese país y los niños que no nacieron allí, llegaron a la edad de cuatro años o menos. La escolaridad de los niños va desde el primero al sexto curso de primaria en los siguientes porcentajes: 23.9% (1°), 16.7% (2°), 18.1% (3°), 16.7% (4°), 15.2% (5°) y 9.4% (6°). La descripción de las características de los padres y alumnos que contestaron la encuesta se presenta en la [tabla 1](#). En el caso de las variables categóricas los datos están expresados en porcentajes de la categoría de interés y en el caso de las variables cuantitativas los datos se presentan en medias y desviaciones estándar.

Instrumentos

Se elaboró un cuestionario con el que se encuestó tanto a los alumnos como a uno de sus padres. Los reactivos de las escalas utilizadas en este estudio se sometieron a un análisis factorial por componentes principales con rotación varimax y los factores resultantes se sometieron a un análisis de confiabilidad posterior. Los reactivos correspondientes a las escalas fueron sumados y

Tabla 1
Características sociodemográficas de padres y alumnos

Padre o madre	%	M (DT)
Sexo femenino	85.1	
Edad		33.03 (5.55)
Escolaridad en años cursados		8.0 (2.89)
No nació en Estados Unidos	99.3	
Edad a la que llegó a Estados Unidos		19.13 (4.86)
Estadía en Estados Unidos en años		14.12 (5.7)
No ha regresado a México desde su llegada	67.8	
Vive con su pareja	87.7	
Estado civil casado o unión libre	88.5	
Número de hijos con quienes convive		2.52 (0.95)
Habla en casa en español la mayor parte del tiempo	85.1	
Su pareja habla español	73.4	
Escolaridad de su pareja en años cursados		8.1 (3.2)
Tiene/tuvo problemas de disgrafía	12.8	
Se identifica como mexicano	92.6	
Seguridad del barrio o vecindario (0-10)		7.14 (2.64)
Alumnos	%	M (DT)
Sexo femenino	50	
Edad		8.19 (1.71)
Escolaridad en años cursados		3.09 (1.73)
Nació en Estados Unidos	92.6	
Tiempo de exposición a la cultura estadounidense		
Su primer idioma es diferente al inglés	83	
El padre/madre le ayuda con la tarea	85.7	
Minutos que el padre/madre ayuda al niño con la tarea en un día		62.71 (55.52)
Otra persona en casa le ayuda con la tarea	67.1	
Minutos que otra persona en casa le ayuda con la tarea en un día		58.03 (45.75)
El padre/madre enseña a leer y escribir al niño	67.6	
El padre/madre considera que el niño tiene dislexia	23.1	
El niño recibe enseñanza monolingüe en inglés	70.3	
El padre/madre considera que el niño tiene el nivel de inglés requerido	85.2	
Promedio de las últimas calificaciones del niño (1-4)		3.13 (0.55)

promediados para crear índices. A mayor valor de éstos mayor presencia del constructo medido.

Alumnos. Se recolectaron datos sobre género, edad y escolaridad de los alumnos. Siguiendo el ejemplo de otros autores ([Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya, 2007](#); [Muñoz y Marquardt, 2008](#); [Tran, 2010](#)), el dominio del idioma se midió a través de la percepción del entrevistado del dominio del idioma en los cuatro aspectos: entender, hablar, leer y escribir. Se usaron diferentes escalas de respuesta para adultos y niños para facilitar sus respuestas. El dominio percibido de inglés en los niños comprende cuatro preguntas sobre qué tan bien entiende, habla, lee y escribe inglés, con una escala de respuesta del 1 al 3, correspondientes a las opciones *mal, más o menos y bien*, respectivamente. Los reactivos se agruparon en un solo factor, que explicó el 54.04% de la varianza total. Las cargas factoriales variaron entre .69 y .82, mientras que las correlaciones ítem-total corregidas variaron entre .43 y .64. El coeficiente de confiabilidad alfa es de .70. La escala alcanzó valores promedio de 2.78 (± 0.38) en un rango posible del 1 al 3.

Padres. La sección correspondiente a los padres está a su vez subdividida en una parte correspondiente al progenitor y otra parte sobre el reporte del padre acerca del alumno. Se recolectó información demográfica del progenitor, número de hijos, estancia en los Estados Unidos de América, idioma de preferencia, identidad y la presencia de trastornos en la lectura (dislexia) y escritura (disgrafía). También se preguntó por la seguridad percibida del vecindario usando una escala de respuesta que va desde 0 = *nada seguro* hasta 10 = *muy seguro*. Las características reportadas se describen en la [tabla 1](#).

El dominio percibido del inglés comprende cuatro preguntas sobre qué tan bien entiende, habla, lee y escribe inglés, en una escala de respuesta que va desde 0% = *nada* a 100% = *muy bien*. Los reactivos se agruparon en un solo factor, que explicó el 85.77% de la varianza total. Las cargas factoriales variaron entre .92 y .94, mientras que las correlaciones ítem-total corregidas variaron entre .85 y .89 y el coeficiente de confiabilidad alfa fue de .94. La escala alcanzó valores promedio de 35.77 (± 24.31), en un rango posible de 0 a 100.

Para medir asimilación cultural, se seleccionaron tres de los cinco reactivos de la sub-escala de asimilación de la escala de actitudes de aculturación ([Berry, Phinney, Sam y Vedder, 2006b](#)). Los reactivos seleccionados corresponden a amistades, actividades y matrimonio. La confiabilidad promedio de la sub-escala completa de asimilación, obtenida en un estudio transcultural de 13 países es de $\alpha = .58$ ([Berry, Phinney, Sam y Vedder, 2006a](#)). Los tres reactivos de asimilación seleccionados se agruparon en un factor que explicó el 59.44% de la varianza total. Las cargas factoriales variaron entre .70 y .81, mientras que las correlaciones ítem-total corregidas variaron entre .39 y .49 y el coeficiente alfa de confiabilidad fue de .63. La escala alcanzó valores promedio de 1.38 (± 0.55), en un rango posible de 1 a 4.

La sección contestada por el padre correspondiente a los hijos contiene preguntas sobre la escolaridad del alumno, su lugar de nacimiento, su primer idioma, apoyo del progenitor en las tareas del hijo, enseñanza del progenitor de lectoescritura, la presencia de trastornos en la lectura (dislexia) y escritura (disgrafía) del alumno, inscripción del hijo en un programa de enseñanza bilingüe, si el hijo tiene el nivel de inglés requerido por la escuela y las últimas calificaciones obtenidas por el alumno en las diferentes áreas (inglés, matemáticas, ciencias), las cuales fueron promediadas. El tiempo de exposición a la cultura estadounidense se calculó a partir de la edad a la que el niño llegó a Estados Unidos. Las características reportadas se describen en la [tabla 1](#).

Procedimiento

Los datos fueron recolectados durante cuatro meses, en diferentes visitas a cinco escenarios de atención a inmigrantes mexicanos:

el consulado mexicano en la ciudad de Nueva York y cuatro centros de apoyo, en los que los inmigrantes o sus hijos reciben asesoría académica. Los padres fueron abordados para conseguir su participación, se les explicó el objetivo del proyecto, se les aseguró la anonimidad y confidencialidad de sus datos y se les solicitó permiso para entrevistar a sus hijos. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres que aceptaron participar en el estudio y permitieron que se entrevistaran los hijos. El cuestionario fue aplicado verbalmente cara a cara en español o inglés para los alumnos, según lo eligieran ellos mismos, y en español para los padres. El diseño del estudio es transversal y correlacional.

Resultados

Como se puede observar en la [tabla 1](#), la mayoría de los padres entrevistados son de sexo femenino, adultos, con secundaria incompleta, casi todos nacieron fuera de Estados Unidos, llevan en promedio más de 14 años en el país y la mayoría no ha regresado a México. La mayor parte de los padres entrevistados viven con su pareja, casados o en unión libre, hablan español en casa, su pareja tiene una escolaridad similar a la de ellos y también habla español. Tienen en promedio poco más de dos hijos que viven con ellos, casi todos se identificaron como mexicanos, un pequeño porcentaje reportó haber tenido problemas de aprendizaje y, en promedio, consideraron que su vecindario es relativamente seguro. Con respecto a los alumnos, se tuvo la misma cantidad de niños y niñas. En general son niños pequeños que están cursando el tercer año, casi todos nacieron en Estados Unidos, la mayoría recibió apoyo en las tareas, en general recibieron una hora de apoyo, la mayor parte de los padres enseña o enseñó lectoescritura a sus hijos, un pequeño porcentaje reportó problemas de aprendizaje de los niños y las calificaciones de éstos se ubicaron en el rango considerado como rendimiento promedio esperado.

En general, la confiabilidad de las escalas fue adecuada, con excepción de la escala de aculturación asimilada. Cabe mencionar que dicha escala alcanzó baja confiabilidad aún en su forma completa ([Berry et al., 2006a](#)). Los valores promedio indicaron que los alumnos reportaron, proporcionalmente, un mejor dominio del inglés que sus padres. Los valores promedio también indicaron que los padres reportaron valores relativamente bajos tanto del dominio del inglés como de aculturación asimilada, es decir poco arraigo en la cultura estadounidense.

Con la finalidad de identificar posibles predictores del rendimiento académico, se exploró la relación entre las calificaciones promedio y algunas variables de interés como tiempo de exposición a la cultura estadounidense del alumno, enseñanza de la lectoescritura por parte del progenitor, reporte de indicios de dislexia en el alumno, dominio del inglés del progenitor y la seguridad percibida del vecindario. Para ello se categorizó el promedio de calificaciones de los alumnos en los grupos “bajo a regular” (≤ 3) y “alto” (> 3), dado que los valores superiores a 3 están por encima del punto medio aritmético del rango de calificaciones. Se usaron pruebas de χ^2 o *t* de Student, según el caso.

Como puede observarse en la [tabla 2](#), la enseñanza de la lectoescritura por parte de los padres estuvo relacionada con la tendencia de los alumnos a pertenecer al grupo alto, mientras que el reporte parental de la presencia de indicios de dislexia en sus hijos estuvo asociado a que los alumnos tendieran a pertenecer al grupo bajo a regular, como puede observarse en la [tabla 3](#). En ambos casos el tamaño del efecto, expresado en términos del coeficiente phi de correlación, indica efectos pequeños.

Asimismo, se exploró la diferencia entre los grupos de rendimiento bajo a regular (≤ 3) y alto (> 3) respecto al tiempo de exposición a la cultura estadounidense del alumno, el dominio del inglés de los padres y la seguridad percibida del vecindario. Los

Tabla 2

Relación de la enseñanza de lectoescritura y el rendimiento académico de los alumnos

Rendimiento		¿Usted le enseñó a leer y a escribir?		
		No	Sí	Total
Bajo-regular	<i>N</i>	32	46	78
	% del total	23.5%	33.8%	57.4%
	Residuo corregido	2.1	-2.1	
Alto	<i>N</i>	14	44	58
	% del total	10.3%	32.4%	42.6%
	Residuo corregido	-2.1	2.1	
Total	Recuento	46	90	136
	% del total	33.8%	66.2%	100.0%

Nota: $\chi^2(1, N = 136) = 4.24, p = .045, \phi = .18$

Tabla 3

Relación del reporte parental de indicios de dislexia y el rendimiento académico

Rendimiento		¿Su hijo/a muestra indicios de dislexia?		
		No	Sí	Total
Bajo-regular	<i>N</i>	55	23	78
	% del total	40.1%	16.8%	56.9%
	Residuo corregido	-2.7	2.7	
Alto	<i>N</i>	53	6	59
	% del total	38.7%	4.4%	43.1%
	Residuo corregido	2.7	-2.7	
Total	<i>N</i>	108	29	137
	% del total	78.8%	21.2%	100.0%

Nota: $\chi^2(1, N = 137) = 8.73, p = .006, \phi = -.23$

resultados del análisis indicaron que el grupo alto se diferencia del grupo bajo a regular en que los alumnos del primero tienen mayor tiempo de exposición a la cultura estadounidense y sus padres reportan un mayor dominio del inglés pero no se diferencian en cuanto al reporte parental de seguridad vecinal. El tamaño del efecto, medido en *d* de Cohen, es más bien pequeño. Los resultados del análisis se muestran en la [tabla 4](#).

Con base en los análisis previos y con el propósito de analizar en detalle los predictores del rendimiento académico, se realizaron dos análisis de regresión, uno de regresión lineal múltiple y otro de regresión logística, con objeto de identificar predictores del rendimiento académico en general y rendimiento académico alto, respectivamente.

En el análisis de regresión lineal múltiple se usaron los valores de las calificaciones en su rango natural como variable criterio y se introdujeron de forma simultánea como predictores el sexo del alumno, el tiempo de exposición a la cultura estadounidense, el reporte de dominio parental del inglés, el estilo asimilado de aculturación parental, el reporte parental de disgrafía, la percepción parental de la seguridad vecinal, la ayuda externa con la tarea del alumno, la enseñanza de lectoescritura por alguno de los padres, el reporte del alumno de su dominio del inglés, el reporte parental de indicios de dislexia en el niño y la asistencia del alumno a un programa de enseñanza bilingüe. El índice de inflación de varianza se mantuvo por debajo de dos para todos los predictores. El modelo de regresión lineal identificó como predictores significativos el dominio percibido de inglés de padres e hijos, la enseñanza de lectoescritura por alguno de los padres y la presencia de indicios de dislexia en el niño. Los resultados indicaron 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 a los hijos y la ausencia de indicios de dislexia en el alumno. 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.

Tabla 4
Diferencias entre los grupos de rendimiento académico bajo a regular y alto

	Rendimiento								
	Bajo-regular			Alto			t	gf	d
	N	M	DT	N	M	DT			
Tiempo de exposición a la cultura estadounidense	74	7.7	1.73	54	8.44	1.85	-2.37*	126	0.42
Inglés del padre	79	31.3	20.87	59	39.49	27.53	-1.99*	136	0.34
Seguridad del vecindario	79	6.6	2.73	58	7.50	2.51	-1.99	136	0.32

Nota: $d = d$ de Cohen.* $p < .05$ **Tabla 5**
Predictores del rendimiento académico

	B	IC 95%	
		LI	LS
Constante	1.78***	0.84	2.71
Sexo del alumno (masculino)	-0.15	-0.33	0.04
Tiempo de exposición a la cultura estadounidense	-0.02	-0.07	0.03
Dominio parental del inglés	0.00	0.00	0.01
Aculturación asimilada parental	0.00	-0.18	0.18
Disgrafía parental (Sí)	-0.09	-0.35	0.17
Seguridad del vecindario	0.03	-0.01	0.07
Alguien más le ayuda con la tarea (Sí)	0.08	-0.13	0.28
El padre/madre le enseña lectoescritura (Sí)	0.35***	0.15	0.55
Dominio del inglés del alumno	0.36*	0.08	0.63
Dislexia del alumno (Sí)	-0.33**	-0.55	-0.10
Programa de enseñanza bilingüe (Sí)	0.13	-0.07	0.33
R ² ajustada	0.251		
F	4.54***		

Nota: N = 117, IC = intervalo de confianza, LI = límite inferior, LS = límite superior.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

El modelo de regresión explicó el 25% de la varianza del promedio de calificaciones obtenidas, lo que indica un tamaño del efecto mediano. Los coeficientes de regresión y sus intervalos de confianza al 95% se muestran en la [tabla 5](#).

Finalmente, se realizó un modelo de regresión logística con los grupos de rendimiento bajo a regular y alto como variable criterio, en el que se incluyeron de forma simultánea los mismos predictores que en el modelo de regresión lineal: el sexo del alumno, el tiempo de exposición a la cultura estadounidense, el reporte de dominio parental del inglés, el estilo asimilado de aculturación parental, el reporte parental de disgrafía, la percepción parental de la seguridad vecinal, la ayuda externa en la tarea del alumno, la enseñanza de la lectoescritura al alumno, el reporte del alumno de su dominio del inglés, el reporte parental de indicios de dislexia en el niño y la asistencia del alumno a un programa de enseñanza bilingüe. El riesgo inicial de pertenecer al grupo de rendimiento alto es de 43.1% (59/137), mientras que la oportunidad o momios de pertenecer al grupo alto es de .76 (59/78). Es decir, por cada alumno que pertenece al grupo alto hay aproximadamente 1.3 niños que pertenecen al grupo bajo a regular.

El modelo logístico identificó como predictores significativos de la pertenencia al grupo de rendimiento alto el tiempo de exposición a la cultura estadounidense, la ausencia de indicios de disgrafía en los padres, la enseñanza de lectoescritura por parte de los padres, el dominio reportado de inglés del niño, la ausencia de indicios de dislexia en el niño y la asistencia a un programa de enseñanza bilingüe. Los resultados indicaron que la oportunidad de los niños de pertenecer al grupo de rendimiento alto aumentó 45% por cada año de aumento en su exposición a la cultura estadounidense, disminuyó 82% con la presencia de indicios de disgrafía parental, aumentó más de cuatro veces cuando alguno de los padres le enseñó lectoescritura, aumentó más de 11 veces por cada unidad de aumento en la percepción de dominio del inglés del niño, disminuyó 81% con la presencia de indicios de dislexia en el niño y aumentó más de cuatro

Tabla 6
Predictores del rendimiento académico alto

	B	IC 95% Exp (B)		
		Exp (B)	LI	LS
Sexo del alumno (masculino)	-0.14	0.87	0.34	2.21
Tiempo de exposición a la cultura estadounidense	0.37*	1.45	1.08	1.94
Dominio parental del inglés	0.02	1.02	1.00	1.04
Aculturación asimilada parental	0.84	2.33	0.88	6.15
Disgrafía parental (Sí)	-1.71*	0.18	0.04	0.88
Seguridad del vecindario	0.14	1.15	0.93	1.43
Alguien más le ayuda con la tarea (Sí)	0.52	1.68	0.59	4.78
El padre/madre le enseña lectoescritura (Sí)	1.45**	4.27	1.44	12.69
Dominio del inglés del alumno	2.45**	11.59	2.22	60.47
Dislexia del alumno (Sí)	-1.68*	0.19	0.05	0.71
Programa de enseñanza bilingüe (Sí)	1.42*	4.15	1.32	13.05
Constante	-14.31***			
R ² Nagelkerke	0.454			

Nota: N = 117, IC = intervalo de confianza, LI = límite inferior, LS = límite superior.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

veces con la participación del niño en un programa de enseñanza bilingüe. Ni el género del hijo, ni el dominio parental del inglés percibido, ni la aculturación parental, ni la seguridad del vecindario, ni la ayuda externa con la tarea fueron predictores significativos de la pertenencia al grupo de rendimiento académico alto. El modelo fue significativo, $\chi^2(11, N = 117) = 48.33, p < .001$, y alcanzó buen ajuste ($p = .886$). El modelo explica el 45.4% de la varianza de la pertenencia al grupo de alto de calificaciones y permite clasificar correctamente al 82.1% del grupo bajo a regular, al 70% del grupo alto y al 76.9% global. El tamaño del efecto es mediano. Los coeficientes de regresión, así como la razón de oportunidades o momios (Exp B) y su intervalo de confianza al 95% se describen en la [tabla 6](#).

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo identificar los factores que influyen en el rendimiento académico de hijos de inmigrantes mexicanos que residen en Nueva York, para lo cual se analizaron distintas variables del ámbito educativo, familiar y social de los niños y sus padres. Si bien los análisis bivariados exploratorios indicaron algunas variables como posibles predictores, en los análisis multivariados algunas de éstas perdieron significancia estadística al ser consideradas simultáneamente las distintas fuentes de influencia.

Los análisis multivariados permitieron identificar un conjunto de predictores del rendimiento académico en general y del rendimiento académico alto. De esta manera, niveles más altos de dominio percibido del inglés tanto en padres como en hijos, la enseñanza de lectoescritura por parte de los padres y la ausencia de indicios de dislexia en los hijos predicen niveles más altos de rendimiento académico en general. Por otra parte, mayor tiempo de exposición a la cultura estadounidense, la ausencia de indicios de disgrafía parental, la enseñanza de lectoescritura por parte de los

padres, mayor dominio percibido de inglés del hijo, la ausencia de indicios de dislexia en el hijo y su participación en un programa de enseñanza bilingüe predicen mayor oportunidad de que el alumno pertenezca al grupo de rendimiento académico alto, es decir, aquellos con un promedio de calificaciones mayor a tres en un rango de uno a cuatro.

Los resultados obtenidos sugieren que el dominio del inglés es un factor muy importante cuando se trata de predecir el rendimiento académico de hijos de inmigrantes, lo cual es congruente con otros resultados que confirman el dominio del inglés del alumno de ascendencia latina como el predictor más importante de su éxito académico (Suárez-Orozco et al., 2009). Este resultado no es sorprendente, ya que un mayor dominio del inglés por parte de los niños sienta las bases para un mejor aprovechamiento escolar, especialmente porque se ha encontrado que muchos niños de ascendencia mexicana llegan a la escuela sin un manejo académico del inglés y sin un vocabulario y discurso académico en español (Lopez, 2009), lo que sugiere una falta de exposición al idioma formal tanto en inglés como en español. Tomando en consideración que la mayoría de los niños entrevistados asiste a un programa de enseñanza en inglés, la mayoría de los padres tienen poco dominio del inglés y que en sus casas se privilegia el español; esta combinación de factores pone en desventaja a los alumnos de ascendencia mexicana, que deben esforzarse más para cumplir con los requerimientos de su programa de enseñanza.

Un resultado congruente con el punto anterior es el efecto positivo de la mayor exposición al inglés en el rendimiento académico del niño. Debido al poco dominio del inglés de los padres y a que el idioma en casa sea el español, es de esperar que los alumnos tengan poca exposición al inglés formal antes de ingresar a la escuela, por lo que es posible que este efecto positivo en el rendimiento académico sea debido al mayor dominio del inglés y de la lectoescritura, adquiridos con la mayor exposición al idioma asociada con mayor escolarización. Esto está relacionado con que el nivel de conocimientos en vocabulario está asociado a la ejecución en la comprensión de lectura (Grant et al., 2011) y la comprensión de lectura es esencial en la evaluación educativa.

Asimismo, la asistencia a un programa bilingüe como predictor de mejores resultados académicos es consistente con la literatura que fundamenta la superioridad de resultados de los programas bilingües, al menos en los primeros años de estudio (Cheung y Slavin, 2012; Genesee et al., 2006; Slavin y Cheung, 2005), lo cual puede deberse a la transferencia positiva del español al inglés (Slavin y Cheung, 2005). El efecto positivo de la educación bilingüe en el rendimiento del niño también pudo deberse a que un programa bilingüe conlleva menos exigencias de dominio del inglés que uno totalmente en inglés, en especial porque la mayoría de los niños hispanoparlantes adquieren el inglés secuencialmente y posiblemente requieran más años de experiencia en inglés antes de lograr su dominio (Grant et al., 2011). Tales resultados dan peso a la crítica de que la evaluación del rendimiento escolar debe medir el conocimiento de las materias y no la falta de dominio del inglés (Robinson, 2011), ya que no es factible evaluar el nivel de conocimiento de lo que no se puede comprender.

Como es de esperarse, la presencia de indicios de dislexia en el hijo afectó negativamente su rendimiento académico. Este efecto se observó tanto en la predicción de rendimiento académico general como en la predicción del rendimiento académico alto. La influencia negativa de la presencia de indicios de dislexia está en concordancia con la evidencia que señala su efecto pernicioso en la lectura efectiva (Simpson, 2000; Snowling y Hayiou-Thomas, 2006). En este caso, la presencia de indicios de dislexia en el alumno es un obstáculo importante porque dificulta el aprendizaje precisamente en un momento crucial del desarrollo académico de los alumnos, como la adquisición y consolidación de las habilidades de lectoescritura. Cabe señalar que la mayoría de los alumnos

entrevistados se encontraban cursando entre el primer y tercer grado de primaria, lo que sugiere que las habilidades de lectoescritura no estaban consolidadas todavía. También se debe considerar que la persistencia en las dificultades para leer, como la dislexia, cuando la lectura para aprender contenidos se vuelve más importante puede afectar negativamente el rendimiento académico de los niños de mayor edad debido al aumento en la exigencia curricular a medida que avanza la enseñanza (Martínez, Aricak y Jewell, 2008).

La influencia de los progenitores en el rendimiento académico de los alumnos se manifiesta de distintas maneras. El mayor dominio del inglés por parte del padre promueve mejores calificaciones del hijo. Este resultado sugiere una ventaja para sus hijos al involucrarse en las revisiones de tareas de éstos, ya que pueden brindarles más ayuda. Este aspecto es relevante en esta muestra, ya que la mayoría de los padres reportan ayudar a sus hijos en las tareas escolares. También la enseñanza de lectoescritura por parte de los padres tiene un efecto positivo en el rendimiento académico, que se observa tanto en la predicción del rendimiento en general como en la predicción de rendimiento alto. El efecto positivo de la enseñanza de lectoescritura por parte del progenitor posiblemente esté relacionado con la enseñanza bilingüe, dado que los padres que enseñan lectoescritura a sus hijos declaran hacerlo en español y sólo muy pocos lo hacen en español e inglés. Tomando en consideración que la mayoría de los niños asiste a un programa monolingüe en inglés, es posible que la enseñanza de la lectoescritura por parte de los padres cumpla precisamente esa función de transferencia positiva del español al inglés que se proporciona en los programas bilingües (Slavin y Cheung, 2005), el cual está posiblemente relacionado con que al enseñar a leer en español se establece el principio alfabético y el niño puede transferir ese conocimiento para decodificar cualquier otro lenguaje alfabético (Slavin y Cheung, 2005).

También concierne a la influencia de los padres, el reporte de la presencia de indicios de disgrafía en el progenitor ejerció una influencia negativa en el rendimiento académico de sus hijos. Una posible explicación es precisamente la participación activa de los padres en la supervisión de las tareas de sus hijos y en la enseñanza de la lectoescritura. Es decir, al experimentar los padres problemas de aprendizaje no pueden ofrecer un modelo eficiente de destreza, de las habilidades de lectoescritura que quieren transmitir a su hijo, lo que aumenta la posibilidad de que el alumno reciba información equívoca o contraria a la proporcionada por la escuela, provocando confusión e interferencia en el aprendizaje del alumno.

Finalmente, ni el sexo del alumno, ni la aculturación de los padres, ni la seguridad del vecindario, ni la disponibilidad de ayuda externa con las tareas fueron predictores significativos ya sea del rendimiento académico en general o del rendimiento académico alto. Tales resultados sugieren que no parece haber un sesgo de género en cuanto al rendimiento académico de los alumnos, lo cual difiere de otros que han encontrado que las niñas de minorías hispanas muestran niveles más altos de competencia académica que sus contrapartes masculinas (McLeod y Owens, 2004). Es posible también que tales diferencias no se manifiesten a edades tempranas, lo que es relevante para esta muestra ya que la mayoría de los alumnos se encontraba entre el primer y tercer grado de primaria. Los resultados también difieren de otros estudios que encontraron que el estilo de aculturación de las madres tiene efecto en el éxito académico de las hijas (Dumka et al., 2009), que la falta de seguridad del vecindario, es decir, el incremento de violencia y delincuencia, se relaciona con el bajo rendimiento académico de los niños (Plybon y Kliever, 2001) y que la ayuda externa en las tareas afecta positivamente el rendimiento académico de los alumnos (Gewertz, 2008).

En suma, el presente estudio proporciona una semblanza de las condiciones que rodean el desarrollo académico de hijos de inmigrantes mexicanos en Nueva York, así como una primera aproximación a las variables relevantes en la explicación del éxito

académico de estos niños. Los mejores predictores del rendimiento académico en general fueron el dominio de inglés de padres e hijos, la enseñanza de lectoescritura y los indicios de dislexia, mientras que los mejores predictores del rendimiento académico alto fueron el tiempo de exposición a la cultura estadounidense, el dominio del inglés del hijo, la enseñanza de lectoescritura, los indicios de dislexia y disgrafía y la participación en un programa de enseñanza bilingüe.

Las limitaciones del presente estudio comprenden el uso de un muestreo no probabilístico, un diseño correlacional y el uso de auto-reportes. Tales limitaciones no permiten generalizar los resultados a otros grupos de inmigrantes mexicanos, ni derivar relaciones causales entre variables, ni descartar la posibilidad de sesgo debido a procesos de recordación y de deseabilidad social. Sin embargo, nuestros resultados pueden ser considerados como una primera aproximación al problema y es posible derivar de ellos algunas sugerencias para el trabajo de apoyo a inmigrantes mexicanos y sus hijos como: crear programas para aumentar el dominio del inglés como segunda lengua tanto en padres como en hijos, promover en los padres la enseñanza de la lectoescritura a sus hijos, promover la búsqueda de diagnóstico y atención formal de posibles problemas de dislexia y disgrafía en hijos y padres y promover la implementación de programas de enseñanza bilingüe.

Extended Summary

This research aimed to identify the factors that influence the academic performance of children of Mexican immigrants in New York. A total of 148 parents and 142 students in first to sixth grade were surveyed, obtaining data of 142 dyads of students and parents.

A questionnaire was developed with which both students and parents were surveyed. Demographic data of parents and children and data on educational variables of children like English proficiency, homework support, teaching literacy, symptoms of learning disabilities, type of education program, and grades achieved in different areas were collected. The sample was purposive, obtained from four community centers and the Mexican consulate in New York. Parents and children were interviewed face to face after obtaining informed parental consent. Of the parents interviewed, 85.1% were female, mean age 33.03 (\pm 5.55) years, with an average schooling of 8.0 (\pm 2.89) years, 99.3% were born outside the United States living in the US on average 14.12 (\pm 5.7) years, 67.8% of them had not returned to Mexico since their arrival. Additionally, 87.7% of the parents live with their partners, married or cohabiting, 85.1% speak mostly Spanish at home, their partners have a schooling of 8.1 (\pm 3.2) years, and 73.4% of their partners also speak Spanish. Parents have an average of 2.52 (\pm 0.95) children living with them, 92.6% of the parents identify themselves as Mexican, 12.8% reported having had learning problems, they felt that their neighborhood is relatively safe on average, 7.14 (\pm 2.64) in a range of 0-10, and their average of reported English proficiency is 35.77 (\pm 24.31) in a range of 0-100.

With regard to students, 50% of these are girls, their average age is 8.19 (\pm 1.71) years, average schooling is 3.09 (\pm 1.73) years, 58.7% is attending between first and third grade, 92.6% were born in the United States, for 83% of them English is not their first language, 85.7% received parental support with homework, 67.1% received external support with homework, 67.6% of parents taught literacy to their children, learning problems were reported in 23.1% of the children, 70.3% of the children are attending an educational program in English, their reported English proficiency average is 2.78 (\pm 0.38), in the range of 1 to 3, and the average of their last achieved grades was 3.13 (\pm 0.55) in the range of 1-4.

Exploratory bivariate analyses indicated variables of interest such as literacy instruction by parents, the presence of signs of

dyslexia, time of exposure to American culture of children, and perceived English proficient of parents as potential predictors of academic performance. In addition and in order to analyze in detail the predictors of academic performance, two regression analysis, a multiple linear regression, and a logistic regression were performed in order to identify predictors of academic performance in general and high academic achievement, respectively. In both models the criterion variable was academic performance. The values of the last achieved grades were used in their natural range as criterion variable in the multiple linear regression and the grades values, recoded into groups Underperformance to Regular (\leq 3) and High Performance ($>$ 3), were used as criterion variable in the logistic model. In both models the same predictors were entered simultaneously: gender of students, time of exposure to the American culture, parental report of English proficiency, parental assimilated style of acculturation, parental report of dysgraphia, parental perception of neighborhood safety, external help with homework, parental teaching of literacy, children's reported English proficiency, parental report of signs of dyslexia in the students, and children's attendance to a bilingual education program.

The results of the multiple linear regression analysis, with the grades values as criterion variable, indicated that higher levels of achieved grades were predicted by higher levels of English proficiency of parents and children, the parental teaching of literacy to children, and the absence of signs of dyslexia in students. Neither gender of students, time of exposure to American culture, parental acculturation, perceived neighborhood safety, external homework help, nor involvement of child in a bilingual education program were significant predictors of academic performance in general. The regression model is significant, adjusted $R^2 = .251$, $F(11, 105) = 4.54$, $p < .001$, and explained 25% of the variance of achieved grades, indicating a medium effect size.

The initial risk of belonging to the High Performance group was 43.1%, while the odds of belonging to the High Performance group were .76, that is, for each student who belongs to the High Performance group there were about 1.3 children belonging to the Underperformance to Regular group. The results of the logistic regression analysis indicated that the odds for the children to belong to the High Performance group increased 45% per each year of increase in exposure to the American culture, decreased 82% in the presence of signs of parental dysgraphia, increased more than four times when a parent taught literacy, more than 11 times for each unit of increase in the child's perception of English proficiency, fell 81% in the presence of signs of dyslexia in children, and increased more than fourfold with the participation of the child in a bilingual education program. Neither child gender, perceived English proficiency of parents, parental acculturation, perceived neighborhood safety, nor external help with homework were significant predictors of the membership to the group of high academic performance. The model was significant, $\chi^2(11, N = 117) = 48.33$, $p < .001$, with a Nagelkerke $R^2 = .454$, and reached good fit ($p = .886$). The model explained 45.4% of the variance of membership to the group of high academic performance and allowed the correct classification of 82.1% of the Underperformance to Regular group, 70% of the High Performance group, and 76.9% overall. The effect size is medium.

In summary, the results underscore the importance of attaining English proficiency, the lack of learning disabilities, the enrollment in bilingual programs of education, and the parental teaching of literacy as the main promoters of the academic performance of children of Mexican immigrants in New York. While the results on the importance of attaining English proficiency, the enrollment in bilingual education programs, and the absence of learning disabilities in the academic performance of children of Mexican immigrants are clearly consistent with those found by other authors, the relevance of the literacy instruction by parents is an unexpected result

and deserves to be further investigated to determine whether this effect exists by itself and not as a correlate of another variable, such as the care provided by parents when they teach literacy to their children.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Instituto de Investigaciones sobre Desarrollo Sustentable y Equidad Social de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. El financiamiento fue concedido a la Dra. Palomar Lever.

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Bibliografía

- Abedi, J. (2008). Measuring students' level of English proficiency: Educational significance and assessment requirements. *Educational Assessment*, 13, 193–214.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. y Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207–245.
- Bankston, C. L. y Zhou, M. (1997). The social adjustment of Vietnamese American adolescents. *Social Science Quarterly*, 78, 508–523.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. y Vedder, P. (2006a). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303–332.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. y Vedder, P. (2006b). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brick, K., Challinor, A. y Rosenblum, M. (2011). *Mexican and Central American immigrants in the United States*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Bryan, L. A. y Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Teacher Education*, 86, 821–839.
- Cárdenas-Hagan, E., Carlson, C. D. y Pollard-Durodola, S. D. (2007). The cross-linguistic transfer of early literacy skills: The role of initial L1 and L2 skills and language of instruction. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 249–259.
- Cheung, A. C. y Slavin, R. E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 82, 351–395.
- Chiswick, B. R. (1999). Are immigrants favorably self-selected? *American Economic Review*, 89, 181–185.
- Davies-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19, 294–304.
- Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Bonds, D. D. y Millsap, R. E. (2009). Academic success of Mexican origin adolescent boys and girls: The role of mothers' and fathers' parenting and cultural orientation. *Sex Roles*, 60, 588–599.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D. y Calderon, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals, English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171–190.
- Feliciano, C. (2005). Does selective migration matter? Explaining ethnic disparities in educational attainment among immigrant's children. *International Migration Review*, 39, 841–871.
- Fry, R. (2003). *Hispanic youth dropping out of school: Measuring the challenge (research report)*. Washington, DC: Pew Hispanic Center.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. y Christian, D. (2006). *Educating English Language Learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press.
- Gewertz, C. (2008). Parents show strong interest in school involvement. *Education Week*, 28, 6–7.
- Goldstein, B. A. y Bunta, F. (2011). Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speakers. *International Journal of Bilingualism*, 16, 388–401.
- Grant, A., Gottardo, A. y Geva, E. (2011). Reading in English as a first or second language: The case of grade 3 Spanish, Portuguese, and English speakers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26, 67–83.
- Hao, L. y Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71, 175–198.
- Johnson, O. (2008). Ecology in educational theory: thoughts on stratification, social mobility and proximal capital. *Urban Review*, 40, 227–246.
- Kao, G. (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youths. *International Migration Review*, 38, 427–449.
- Lopez, M. (2009). *Latinos and education: Explaining the attainment gap*. Washington: Pew Hispanic Center.
- Marian, V., Blumenfeld, H. K. y Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 940–967.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T. y Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45, 1010–1022.
- McLeod, J. D. y Owens, T. J. (2004). Psychological well-being in the early life course: variations by socioeconomic status, gender, and race/ethnicity. *Social Psychological Quarterly*, 67, 257–278.
- Mo, Y. y Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online*, 31, 1–11.
- Muñoz, M. L. y Marquardt, T. P. (2008). The performance of neurologically normal bilingual speakers of Spanish and English on the short version of the Bilingual Aphasia Test. *Aphasiology*, 22, 3–19.
- Nakosteen, R. A., Westerlund, O. y Zimmer, M. (2008). Migration and self-selection: Measured earnings and latent characteristics. *Journal of Regional Science*, 48, 769–788.
- Ou, S. y Reynolds, A. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*, 23, 199–229.
- Padilla, A. M. y González, R. (2001). Academic performance of immigrant and U.S.-born Mexican heritage students: Effects of schooling in Mexico and bilingual English language instruction. *American Educational Research Journal*, 38, 727–742.
- Pasch, L. A., Deardorff, J., Tschann, J. M., Flores, E., Penilla, C. y Pantoja, P. (2006). Acculturation, parent-adolescent conflict, and adolescent adjustment in Mexican American families. *Family Process*, 45, 75–86.
- Plybon, L. y Klierer, W. (2001). Neighborhood types and externalizing behavior in urban school-age children: tests of direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Child and Family Studies*, 10, 419–437.
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. y Barr, C. (2010). Language maintenance versus language of instruction: Spanish reading development among Latino and Latina bilingual learners. *Journal of Social Issues*, 66, 79–94.
- Richards, H. V., Brown, A. F. y Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39, 64–68.
- Robinson, J. P. (2011). Evaluating criteria for English learner reclassification: A causal-effects approach using a binding-score regression discontinuity design with instrumental variables. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 267–292.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2010). Éxito académico de la segunda generación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 329–355.
- Rumberger, R. W. y Larson, K. A. (1998). Toward explaining differences in educational achievement among Mexican American language-minority students. *Sociology of Education*, 71, 68–92.
- Seaton, E. K. y Yip, T. (2009). School and neighborhood contexts, perceptions of racial discrimination, and psychological well-being among African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 153–163.
- Simpson, S. (2000). Dyslexia: A developmental language disorder. *Child: Care, Health and Development*, 26, 355–380.
- Slavin, R. E. y Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75, 247–284.
- Slavin, R. E., Madden, N., Calderón, M., Chamberlain, A. y Hennesy, M. (2011). Reading and language outcomes of a multiyear randomized evaluation of transitional bilingual education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33, 47–58.
- Snowling, M. y Hayiou-Thomas, M. E. (2006). The dyslexia spectrum: Continuities between reading, speech, and language impairments. *Topics in Language Disorders*, 26, 110–126.
- Sobolewski, J. M. y Amato, P. R. (2005). Economic hardship in the family of origin and children's psychological well-being in adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 67, 141–156.
- Spears, C. y Hui Chu. (2012). Discrimination, ethnic identity and academic outcomes of Mexican immigrant children: the importance of school context. *Child Development*, 83, 1477–1485.
- Suárez Orozco, C. y Suárez Orozco, M. (2002). *Children of immigration*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Suárez Orozco, C. y Suárez Orozco, M. (2009). Educating Latino immigrant students in the Twenty-First Century. *Harvard Educational Review*, 79, 327–340.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2009). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Thomas, K. (2012). Migration processes, familial characteristics, and schooling dropout among Black youths. *Demography*, 49, 447–498.
- Tran, V. C. (2010). English gain vs. Spanish loss? Language assimilation among second-generation Latinos in young adulthood. *Social Forces*, 89, 257–284.