BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
"Alfonso Vélez Pliego"
Posgrado en Ciencias del Lenguaje

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN DE JÓVENES MIGRANTES DE RETORNO: UN ESTUDIO DE CASO DEL ACOMPAÑAMIENTO PLURILINGÜÍSTICO EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL

Tesis para obtener el grado de
DOCTORA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE
que presenta

Mtra. Coral Buitrón Hernández

DIRECTORA
Dra. Colette Ilse Despagne Broxner

COMITÉ
Dra. María Cristina Manzano-Munguía
Dra. Mónica Liliana Jacobo Suárez

Enero 2024, Puebla, Puebla.

ÍNDICE

RESUMEN vii
ABSTRACT viii
DEDICATORIA iii
AGRADECIMIENTOS iv
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I 10
CONTEXTO DEL ESTUDIO 10
1.1 Migración y educación 10
1.1.1 *Relación migratoria entre México y Estados Unidos* 10
1.1.1.1 Cambios en los patrones migratorios 12
1.1.2 *Generación 1.5* 12
1.1.2.1 Escolarización de generación 1.5 en Estados Unidos 14
1.1.2.2 Aprendizaje de ESL 15
1.1.3 *Hablantes de lengua de herencia* 18
1.1.4 *El Estado mexicano y la educación monolítica, monocultural y monolingüe* 21
1.1.4.1 Ecología lingüística de México 24
1.1.4.2 Ideologías lingüísticas en el centro de México 25
1.1.4.3 Doble percepción del inglés en México 28
1.1.5 *Trayectorias escolares en el retorno* 29
1.1.5.1 Retos de la inserción escolar y profesional de retornados 30
1.2 Microcontexto 33
1.2.1 *Previo al retorno* 34
1.2.2 *Retorno reciente* 35
1.2.3 *Retorno distante* 37
CAPÍTULO II 40
MARCO TEÓRICO 40
2.1 Identidades 43
2.1.1 *Habitus y capital simbólico* 45
2.1.2 *Construcción de identidades* 46
2.1.3 *Identidades nacionales* 54
2.1.4 *Identidades plurilingües* 57
2.1.5 *Identidades y aprendizaje de lengua en contextos migratorios* 62

2.2 Enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas 65
2.2.1 *Plurilingüismo y enfoques tradicionales* 68
2.2.2 *Limitaciones del enfoque plurilingüístico* 71
2.2.3 *Translenguaje* 72
2.2.4 Construcción del repertorio plurilingüe y pluricultural 73
2.2.4.1 Descriptores de la competencia plurilingüe 73
2.3 Pedagogía de las alfabetizaciones múltiples 79
2.3.1 *Dimensiones y procesos de conocimiento de las alfabetizaciones múltiples* 83
2.4 Programa de acompañamiento plurilingüístico desde las alfabetizaciones múltiples para estudiantes migrantes de retorno 86
2.4.1 *Propuesta pedagógica* 87
2.4.2 *Objetivos del curso* 88
2.4.3 *Módulos* 88
2.4.3.1 Módulo 1 Educación 89
2.4.3.2 Módulo 2. Migración y trabajo 89
2.4.3.3 Módulo 3. Identidades bilingües y biculturales 90
2.4.4 *Portafolio de las lenguas* 90
CAPÍTULO III 94
METODOLOGÍA 94
3.1 Posicionamiento como investigadora 94
3.2 Diseño del estudio de caso crítico 95
3.3 Participantes 99
3.4 Consideraciones logísticas 100
3.5 Métodos de recolección de datos 102
3.5.1 *Cuestionario de datos básicos* 103
3.5.2 *Prueba diagnóstica* 103
3.5.3 *Entrevistas* 104
3.5.4 *Portafolio de lenguas* 104
3.5.5 *Autobiografía lingüística* 105
3.5.6 *Encuesta de satisfacción* 106
3.5.7 *Encuesta de comportamiento* 107
3.5.8 *Observación participante* 107
3.6 Método de análisis de datos 108
CAPÍTULO IV 113

EVALUACIÓN DEL PAPAM 113
4.1 Resultados de Alfabetizaciones Múltiples 113
4.1.1 *Módulo educación* 116
4.1.2 *Módulo migración y trabajo* 120
4.1.3 *Módulo Identidades lingüísticas y culturales* 124
4.2 Resultados de la competencia plurilingüe 126
4.2.1 *Adaptación flexible de lenguas* 126
4.2.2 *Interpretación de valores y prácticas culturales* 126
4.2.3 *Contraste de patrones textuales* 127
4.3 Evaluación general del programa 127
CAPÍTULO V 135
RESULTADOS RELACIONADOS CON LAS ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN Y LA EXPANSIÓN DE LOS REPERTORIOS PLURILINGÜE PLURICULTURAL 135
5.1 Estrategias de adaptación lingüística 135
5.1.1 *Uso de diccionario* 136
5.1.2 *Contraste de estructuras lingüísticas* 136
5.1.3 *Reconocimiento de similitudes* 137
5.1.4 *Reconstrucción de mensajes* 137
5.1.5 *Ayuda de compañeros y familiares* 138
5.1.6 *Uso de capital lingüístico* 138
5.1.7 *Dificultad en el retorno reciente* 139
5.2 Estrategias de adaptación cultural 140
5.2.1 *Identificación de convenciones sociolingüísticas* 140
5.2.2 Socialización por consumo cultural 141
5.2.3 Descripción de su situación 142
5.3 Expansión de repertorio plurilingüe 144
5.3.1 *Ajuste de lenguas al contexto* 144
5.3.2 *Transferencia de habilidades* 145
5.4 Expansión de repertorio pluricultural 145
5.4.1 *Reconocimiento de valores y prácticas culturales* 145
5.4.2 *Identificación de estereotipos* 146
CAPÍTULO VI 148
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES 148
6.1 Identidades nacionales 148

6.1.1 *Mexicano, mexicana* 148
6.1.2 *Americana* 149
6.1.3 Mexican-American 149
6.1.4 *Identidad regional* 150
6.1.5 *Doble identidad* 150
6.1.6 Identidad migrante 152
6.4 Identidades lingüísticas 153
6.4.1 *Bilingüismo* 153
6.4.2 *Bilingüismo incompleto* 154
6.4.3 *Plurilingüismo* 157
CAPÍTULO VII 162
DISCUSIÓN 162
7.1 PAPAM: Una propuesta para la inclusión 163
7.1.1 *Las alfabetizaciones múltiples y la pedagogía critica* 163
7.1.2 *Las alfabetizaciones múltiples y la expansión del repertorio plurilingüe* 164
7.2 Rol del capital lingüístico y cultural en las estrategias de adaptación 165
7.3 Resocialización del aprendizaje 167
7.4 Ideologías lingüísticas 169
7.5 Trayectorias migratorias escolares y reconstrucción de identidades 171
7.6 Otras variables en la inclusión de migrantes de retorno 175
7.6.1 *Estatus socioeconómico* 175
7.6.2 *Estatus migratorio y usos lingüísticos familiares dinámicos* 177
CONCLUSIÓNES Y RECOMENDACIONES 181
BIBLIOGRAFÍA 185
ANEXOS 209

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 Diferencias entre el enfoque multilingüe y el enfoque plurilingüístico 68
TABLA 2 Correspondencias entre plurilingüismo y alfabetizaciones múltiples 81
TABLA 3 Procesos de conocimiento de las alfabetizaciones múltiples..... 84
TABLA 4 Recolección de datos..... 103
TABLA 5 Dimensiones de Alfabetizaciones Múltiples en los materiales utilizados en el PAPAM 114
TABLA 6 Dimensiones de Alfabetizaciones Múltiples en los trabajos realizados..... 115
TABLA 7 Comparación de sistemas de educación superior 117
TABLA 8 Comparación entre escuelas mexicanas y estadounidenses 118
TABLA 9 Reglas de la casa 119

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 Diferencias de las competencias multilingüe y plurilingüe. 70
FIGURA 2 Competencia plurilingüe 75
FIGURA 3 Las migraciones 121
FIGURA 4 Fragmento de la presentación Pescorea 123

RESUMEN

La migración de retorno de Estados Unidos a México ha incrementado en los últimos quince años. Este fenómeno afecta a jóvenes que enfrentan problemas al continuar su educación escolar en México, como trámites burocráticos, ausencia de redes sociales y desafíos lingüísticos que repercuten en su desempeño escolar (Zúñiga y Hamann, 2008; Jacobo Suárez, 2017; Despagne, 2019a). Los jóvenes de la generación 1.5 han estudiado en escuelas estadounidenses, por lo que han desarrollado habilidades lingüísticas académicas en inglés, mientras que sus competencias en español se circunscriben al ámbito privado. Las escuelas mexicanas que reciben a estos jóvenes se rigen por el modelo monolítico, monocultural y monolingüístico del Estado nacional mexicano que no permite la inclusión de sus experiencias y conocimientos (Despagne y Jacobo Suárez, 2016).

Esta investigación es un estudio de caso crítico (Yin, 2003; Despagne, 2020) de un acompañamiento pedagógico (González Lara, 2018) en línea, específicamente creado para la investigación y está enmarcado en la pedagogía crítica (Freire, 1970, 1997), el enfoque plurilingüístico de enseñanza de lenguas (Piccardo, 2013) y el enfoque pedagógico de multiliteracidades (New London Group, 1996). Con estos enfoques se enfatiza el aprendizaje de lengua como práctica social y proceso dinámico de reflexión y acción, en tanto que se identifican contextos para el uso de las lenguas y se resuelven diferencias para lograr la comunicación, esto con el fin de apoyar el fortalecimiento de la competencia plurilingüe de los estudiantes migrantes de retorno.

La recolección de datos se realizó con un cuestionario de datos básicos, observación participante, entrevistas a profundidad, autobiografía lingüística y la evaluación del proyecto con el modelo Kirkpatrick (1998), la cual consiste en encuestas de satisfacción y comportamiento, una prueba diagnóstica y el portafolio de lenguas. El análisis de los datos se realizó con el método de análisis de contenido (Mayring, 2014; Krippendorf, 2004). Los hallazgos muestran que la implementación pedagógica apoya la construcción de la competencia plurilingüe, específicamente en el cambio de código, el contraste de similitudes y diferencias entre el inglés y el español y el contraste de las convenciones de género. Así mismo, los resultados indican que la transición escolar en la migración de retorno provoca un proceso de cambio en las identidades lingüísticas y culturales que afecta directamente la experiencia escolar.

ABSTRACT

Return migration from the United States to Mexico has increased over the past fifteen years. This phenomenon affects youth who face problems when continuing their education in Mexico, such as bureaucratic procedures, lack of social networks and linguistic challenges that affect their school performance (Zúñiga & Hamann, 2008; Jacobo-Suárez, 2017; Despagne, 2019a). Generation 1.5 of Mexican returnees developed academic language skills in English because of their educational years in U.S. schools, whereas their Spanish language skills are restricted to the private sphere. Mexican schools that receive these returnees do not allow the inclusion of their linguistic and migration experiences and knowledge because of the Mexican national monolithic, monocultural and monolinguistic model of education (Despagne y Jacobo Suárez, 2016)..

This research is a critical case study (Yin, 2003; Despagne, 2020) of an online pedagogical accompaniment (González Lara, 2018), specifically created for this research, which is framed in critical pedagogy (Freire, 1970, 1997), multilingual approach to language teaching (Piccardo, 2013) and pedagogical approach in multiliteracies (New London Group, 1996). These approaches emphasize language learning as a social practice and a dynamic process of reflection and action, while identifying contexts for language use and resolving differences to achieve communication, in order to support the strengthening of the plurilingual competence of return migrant students.

Data has been collected through a basic data questionnaire, participant observation, interviews, language autobiography and the evaluation of the project with the Kirkpatrick model (1998), which consists of satisfaction and behavioral surveys, a diagnostic test and a language portfolio. Data analysis is done with content analysis (Mayring, 2014; Krippendorf, 2004). Findings show that the pedagogical implementation supports the construction of plurilingual competence, specifically in code switching; the contrast of similarities and differences between English and Spanish; and the contrast of genre conventions. Likewise, the results indicate that school transition in return migration prompts a process of change in linguistic and cultural identities, which directly affects the school experience.

DEDICATORIA

Quiero dedicar esta tesis, en primer lugar, a los niños, niñas y adolescentes que transitan entre el territorio de Estados Unidos y México. De manera especial a Isabel, Ulises y Adrián, participantes entusiastas y dedicados con los que conté a lo largo de mi investigación. En segundo lugar, mi dedicatoria va a las familias de estos jóvenes, quienes han realizado gran parte del apoyo escolar que sus hijos e hijas han requerido en ambos lados de la frontera. Por último, en mi dedicatoria va también un reconocimiento a todos los maestros y maestras que han dedicado tiempo, esfuerzo y recursos personales para el apoyo de estos estudiantes, principalmente a la memoria de la maestra Mónica Villa (†), de la Secundaria Técnica Industrial No. 3 "Lázaro Cárdenas" en Nealtican, cuyo entusiasmo y trabajo con los menores migrantes fue una gran ayuda en los inicios de mi investigación. Por más maestros de aula como ella.

AGRADECIMIENTOS

Han sido muchas personas a quienes agradezco el apoyo y la confianza que me otorgaron a lo largo de mis estudios de doctorado. Quisiera iniciar reconociendo esta confianza que desde el inicio tuve por parte de mi directora, la Dra. Colette Despagne. Sin su paciencia y constantes lecturas y pláticas, no habría sido posible construir un camino sólido a lo largo de estos cuatro años. Sus empujones para lanzarme al ruedo de la academia en congresos, eventos y la redacción de artículos fueron cimentando una confianza en mí misma con la que logré terminar esta tesis. Junto con la Dra. Colette, agradezco también infinitamente a mis lectoras, la Dra. Cristina Manzano y la Dra. Mónica Jacobo, por todo el tiempo que dedicaron con interés en leer mis avances de investigación. Todos y cada uno de sus comentarios fueron fundamentales para esclarecer y conectar mis propias ideas y observar mi propia escritura desde fuera. ¡Muchas gracias a las tres!

También, agradezco a mis sinodales la Dra. María Luis Parra y el Dr. Jaime Villarreal, por su disposición en evaluar mi investigación.

Por la parte institucional, quiero agradecer al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), sin cuyo apodo no habría podido realizar mis estudios de posgrado.

Quiero agradecer a mí compañera del doctorado Xóchitl Cuauhtémoc Xicoténcatl, pues desde el inicio del programa, sus opiniones y manera de ver la vida me abrieron un panorama más amplio para el estudio de los hablantes bilingües en general y en particular de los pueblos originarios.

A Mayeli Santamaría, quien fue uno de mis primeros contactos con grupos de migrantes en Puebla y por quién pude contactar a los directivos de la Secundaria en donde inicié la investigación.

A la maestra Berenice Romero, de la Secundaria “Lázaro Cárdenas” en Nealtican por recomendarme con algunos padres de familiar para trabajar con sus hijos.

Evidentemente, agradezco a mis participantes y sus familias por colaborar en este proyecto, su trabajo es la parte medular de esta investigación. Mi deseo es haber podido realizar un verdadero acompañamiento escolar, a pesar de la distancia, el trabajo en línea y las dificultades que trajo consigo la pandemia. ¡Muchas gracias, Ulises, Isabel y Adrián!

De manera personal, estaré siempre agradecida con mi amiga Juana Bernal Méndez, quien siempre tuvo palabras alentadoras en mis momentos más difíciles del doctorado. ¡Gracias, Juana por tu confianza y tus preguntas iluminadoras!

A Óscar Pérez Alcalá, por siempre estar a mi lado, empujándome y motivándome para continuar con mi escritura y desenmarañar mis ideas en la última parte de la tesis. Tu disciplina y claridad siempre son una inspiración.

A mis colegas y amigos maestras y maestros de español, Claudia, Adri, Juan, Tere, Armando, Gena, Paty (¡y otros que seguramente estoy olvidando!), por escuchar en algunos o varios momentos las distintas etapas de mi investigación, por su apoyo y sus porras en todo momento.

A mi familia en Tijuana. Mi hermana Rosangel, por ser un ejemplo de dedicación en el aula con todos los niños y niñas, migrantes, infancias y familias fronterizas.

A mis amigos entrañables, Elizabeth Villa y Eliézer Navarro, tijuanenses, profesores que comprenden las realidades de la vida transfronteriza y sus expresiones culturales y lingüísticas. ¡Muchas gracias por escucharme y ayudarme a dilucidar mis ideas!

INTRODUCCIÓN

La migración México-Estados Unidos es un fenómeno con más de cien años de historia. A lo largo de este tiempo sus características han variado y los patrones migratorios se han modificado en cuanto al perfil de los migrantes, las razones para migrar, la duración de su estancia en Estados Unidos y su estatus legal (Durand, 2016; Cornelius, 2000). En 1986 la ley de amnistía IRCA (Immigration Reform and Control Act) dio un giro al patrón migratorio de los años anteriores (Durand, 2016; Massey et al., 2002). Con IRCA se regularizó el estatus migratorio de 2.3 millones de mexicanos (Durand y Arias, 2014), legalizando su estancia en Estados Unidos. Estas medidas, junto con otras estrictas políticas de inmigración, como la Operación Gatekeeper en 1994 y el IIRIRA (Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsability) en 1996, impulsaron que las familias que antes podían circular entre un país y otro decidieran asentarse de manera permanente en Estados Unidos. Entre 1995 y 2003 el flujo migratorio hacia los Estados Unidos ha sido el más alto en la historia. A partir de entonces la migración deja de ser circular y las familias se reunifican en territorio estadounidense (Sandoval y Zúñiga, 2016). Para el 2007, 12.5 millones de inmigrantes mexicanos residían en Estados Unidos (González-Barrera y López, 2013). A partir del gobierno de Obama se inicia una política de migración que deporta a cientos de miles de inmigrantes ilegales (Ortega Velázquez, 2015). Esta ola de deportaciones aumenta considerablemente por la recesión de 2008-2009 y las familias tienen que regresar a México, sea porque fueron deportados, por miedo a ser deportados o para reunirse con algún familiar.

En los últimos quince años, y con mayor intensidad desde la crisis económica de 2008, el número de migrantes y sus familias que han regresado a México ha alcanzado niveles nunca vistos. Se estima que entre los años 2005 y 2010 han retornado cerca de un millón de familias (Giorguli y Gutiérrez, 2011; Gonzalez-Barrera, 2015). De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, cerca de 650 mil niños y adolescentes habían vivido en Estados Unidos (Giorguli et al., 2012). Estos menores de edad se enfrentan a nuevos

desafíos al ingresar a las escuelas mexicanas, como los obstáculos administrativos (Jensen y Jacobo; 2018); la formación monolingüe y monocultural del profesorado (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008); la falta de redes sociales (Gándara, 2016) y la diferencia en el uso de la lengua (Panait y Zúñiga, 2016), que junto con los directivos los invisibilizan y pasan por alto sus necesidades específicas. Para los jóvenes adultos estos desafíos se suman a otros relacionados con su inserción laboral, como la revalidación de sus estudios y las reducidas oportunidades de trabajo debido a que poseen habilidades diferentes a las que requieren los trabajos ofertados en México (Anderson, 2016; Da Cruz, 2018). En ambos casos, para los menores estudiantes y los jóvenes intentando ingresar al mercado laboral, su uso del español difiere del esperado por instituciones escolares de todos los niveles y de cierto sector de la industria. Esto se debe a que muchos de ellos pertenecen a la llamada generación 1.5 de migrantes en Estados Unidos, es decir, migraron a temprana edad, realizaron buena parte de sus estudios en escuelas estadounidenses y su perfil lingüístico corresponde al de los hablantes de una lengua de herencia. Ellos fueron alfabetizados en inglés, la lengua mayoritaria y de instrucción escolar, pero también tienen habilidades comunicativas básicas en español y una fuerte conexión con la cultura mexicana (Valdés, 2001; Fishman, 2020). Al migrar a México su bilingüismo es cuestionado porque se espera que sus habilidades lingüísticas en español y sus conocimientos históricos y culturales de México sean igual que los de sus colegas mexicanos sin experiencia migratoria (Zúñiga, 2013).

Algunas medidas aplicadas para facilitar la inclusión de menores y jóvenes migrantes retornados han sido la eliminación de la apostilla en los documentos requeridos para el registro en las escuelas (Jacobo-Suárez, 2017), la creación de programas de apoyo para los maestros, como el PROBEM (Programa Binacional para Migrantes), el Proyecto de Educación Básica sin Fronteras de la SEP[1], y otros programas de formación de profesores para sensibilizarlos sobre la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes migrantes de retorno (Tacelosky, 2021; Sánchez y Zúñiga, 2010). Sin embargo, ninguno de estos programas ha logrado una inclusión de los migrantes retornados, quienes enfrentan

[1] El PROBEM consistió en estancias de maestros mexicanos en Estados Unidos por un corto periodo con la finalidad de fomentar la inclusión educativa de los niños migrantes. El programa Educación Básica sin Fronteras desarrolló materiales interculturales para maestros activos y en formación (Vargas, 2019).

una ruptura de sus trayectorias escolares y no se toma en cuenta su experiencia educativa y lingüística (Panait y Zúñiga, 2016). Habiendo sido alfabetizados en inglés, su repertorio lingüístico en español se ha desarrollado en el ámbito familiar dando preponderancia a la comunicación oral, por lo que estudiar en México representa un reto que repercute directamente en factores como la motivación, la autoestima y el desempeño escolar en general (Camacho y Vargas, 2017; Despagne, 2019a; Jensen y Jacobo, 2018; Panait y Zúñiga, 2016; Valdez-Gardea, 2012); en algunos casos se llega, incluso, a la deserción o al regreso a Estados Unidos para continuar sus estudios (Román González y Carrillo Cantú, 2017; Vargas y Aguilar, 2018). A diferencia de los programas educativos en Estados Unidos, en los que además de contar con un currículo adaptado para estudiantes migrantes[2], tienen clases de ESL (inglés como segunda lengua) y programas bilingües en algunos estados, en México los migrantes retornados no tienen apoyo para integrar sus conocimientos relacionados con su experiencia migratoria a la nueva experiencia escolar o laboral en México. Esto incluye un programa de lengua para ampliar su repertorio académico, apoyo para la socialización en la escuela y el reconocimiento de su bilingüismo.

A pesar de los programas gubernamentales mencionados anteriormente, la inclusión de los jóvenes retornados no ha tenido éxito. Existen diferentes acciones que pueden llevarse a cabo para eliminar barreras culturales y sociales en el entorno escolar y facilitar la inserción de jóvenes migrantes. Entre estas acciones y recomendaciones se encuentran valorar sus habilidades lingüísticas, diseñar programas de apoyo de lengua para fomentar y mantener su bilingüismo (Jensen y Jacobo, 2018) y desarrollar y poner en marcha un manual de educación incluyente para maestros y maestros en formación, con enfoque en la migración (Vargas, 2019).

Diversas investigaciones realizadas en México han abordado la problemática de la inserción escolar de estudiantes de retorno (Camacho y Vargas, 2017; Despagne y Jacobo, 2019; Garrido y Anderson, 2018; Jensen y Jacobo, 2018; Jensen, Mejía y Aguilar, 2017; Zúñiga et al., 2008) y son primordiales para acercarnos al tema y sus diagnósticos. Entre ellos destaca el trabajo realizado por Ortega, Fernández y Amaro (2018) en el que analizan

[2] Algunos sistemas educativos estatales en Estados Unidos cuentan con un programa de apoyo de inglés como lengua segunda (ESL, English as a Second Language y ESOL, English for Speakers of Other Languages) o programas duales, donde estudian contenidos en ambas lenguas, español e inglés.

un estudio de caso sobre un Curso de Estilo y Comunicación Profesional en Español ofrecido por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México, dirigido a migrantes retornados que se encuentran ya insertos en el mercado laboral en México, muchos de ellos empleados en centros de atención telefónica (Ortega, Fernández y Amaro, 2018).

Sin embargo, aún existe una brecha académica y pedagógica y no hay iniciativas que propongan una posible solución dentro de las aulas. Es en esta brecha donde se inserta la presente investigación, con ella se busca responder a la ausencia de programas de apoyos lingüísticos e identitarios (Despagne y Jacobo Suárez, 2016; Jensen y Jacobo, 2018; Kleyn, 2017; Vargas, 2019) que faciliten la incorporación de migrantes de retorno en las escuelas mexicanas. La propuesta plurilingüística que presento aquí es un proyecto pedagógico innovador porque no es solo un apoyo en los contenidos de gramática o léxico de la lengua castellana; va más allá y parte de la identificación del perfil lingüístico y sociocultural de los migrantes de retorno como hablantes de lengua de herencia pertenecientes a la generación 1.5 en Estados Unidos. Este reconocimiento permite la creación de un programa específico que además incluye una visión de aprendizaje crítico de diferencias lingüísticas y culturales; de este modo fomenta la construcción de identidades de los participantes. En estudiantes latinos hablantes de lengua de herencia en Estados Unidos el nivel de competencia del español está fuertemente ligado a procesos identitarios (Potowski, 2012), por lo que abordar la construcción de identidad debe formar parte de la enseñanza de lengua a jóvenes en procesos migratorios. Considero que una enseñanza de la variante académica del español a migrantes de retorno debe ser compuesta a partir del reconocimiento y valoración de sus experiencias socioculturales, sus lenguas y variantes de lenguas, así como el fomento de un análisis crítico de los usos sociolingüísticos del español y el inglés en México, a la par de una práctica creativa donde se evidencien los usos diferenciados de variantes y registros, y la sensibilidad para hacer ajustes en el estilo de comunicación.

He realizado un estudio de caso porque es el método de investigación que permite una descripción detallada y con profundidad de un fenómeno (Yin, 2003). En investigación educativa el estudio de caso ha sido ampliamente usado para evaluar metodologías y prácticas pedagógicas (Ramírez y Hervis, 2019; Hamilton y Corbett-Whittier, 2012;

Bassey, 1999) que suelen enfocarse en personas o programas (Stake, 1998) que constituyen un caso único. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas el estudio de caso ha servido para el análisis de la instrumentación de educación a distancia (Laachir, 2019; Gaballo, 2019; Dwi Laksmita, et. al., 2020), el uso de estrategias de aprendizaje (Tran y Nguyen, 2020; Norlund Shaswar y Wedin, 2019) y el aprendizaje autónomo (Despagne, 2020; Aminatun y Oktaviani, 2019; Herrera y Rubio, 2019).

En esta investigación el caso único es el acompañamiento plurilingüístico, su diseño y su ejecución. Este caso único tiene tres subunidades, representadas por los tres participantes. La investigación es un estudio de caso crítico con tres ejes principales: el enfoque teórico, el diseño pedagógico y el diseño metodológico. Desde el punto de vista teórico el estudio de caso es crítico al incorporar la lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001), la pedagogía crítica (Freire, 1970) y el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas (Council of Europe, 2018). El diseño pedagógico es un estudio de caso crítico en dos aspectos: es un acompañamiento y no una implementación y utiliza la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples. De acuerdo con González Lara (2018), un acompañamiento pedagógico

> se basa en la observación y la conversación entre dos personas: el acompañado y quien acompaña; parte de la reflexión que se suscita en el reconocimiento de sus experiencias, practicas, conceptos y metodologías, a partir de las cuales se generan preguntas, comprensiones y alternativas dirigidas al mejoramiento de la enseñanza, de los aprendizajes y de la formación de los estudiantes. (p. 7)

Para mí fue fundamental reconfigurar mi propia práctica docente y dejar a un lado el papel tradicional de especialista de la lengua para redefinirme como mediadora y acompañante de la experiencia educativa, cultural y lingüística de los participantes. Esto solo lo podría haber hecho desde un acompañamiento porque una implementación alude a un enfoque tradicional que requiere esfuerzos institucionales y estructuras jerárquicas en la práctica pedagógica. Esto también pude realizarlo por medio de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples, que rompen también la jerarquía de la alfabetización de una lengua estándar y permiten la inclusión de variantes y usos lingüísticos diversos.

Finalmente, el diseño metodológico es un estudio de caso crítico porque representa una nueva perspectiva metodológica porque simula un estudio longitudinal al trabajar con perfiles distintos que representan niveles diferenciados del continuo educativo de la migración de retorno en distintas fases en el tiempo. Aunque estas fases no son las únicas por las que atraviesan los estudiantes, sí caracterizan las principales etapas. De esta manera se develan las estrategias que utilizan los participantes según su situación de retorno. He denominado a las etapas como previa al retorno, retorno reciente y retorno distante. En consecuencia, los resultados del estudio de caso podrán ser una base teórica y metodológica para futuros programas de acompañamiento e inclusión escolar de jóvenes migrantes de retorno.

Por todo lo anterior el objetivo general de mi investigación es implementar y evaluar el Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM) dirigido a jóvenes migrantes de retorno para facilitar su inclusión[3] en el entorno escolar en México. El diseño del PAPAM ha corrido por mi cuenta expresamente para esta investigación, por lo que esencialmente es una investigación práctica[4] que requiere la experiencia para llegar a una conclusión teórica. Los objetivos específicos son, en primer lugar, identificar y analizar los retos de lenguaje e identidades en los jóvenes migrantes de retorno y, en segundo lugar, implementar y evaluar una propuesta plurilingüística con un enfoque de multiliteracidades que fortalezcan su bilingüismo.

---

[3] Es importante señalar que nos referiremos a inclusión sin hacer una referencia en ningún momento a una asimilación. Los modelos asimilacionistas en la educación suponen un desconocimiento e invalidación de las diferencias culturales y promueven un abandono de la cultura de origen (Castillo y Guido, 2015). Este proceso es conocido también como aculturación (Fábregas-Puig, 2012). Utilizo *inclusión* en oposición a exclusión para indicar la apuesta por políticas lingüísticas que respeten, valoren y trabajen con los fondos de conocimiento (Gonzalez, et. al., 1995) de estudiantes de grupos minoritarios que han sido sistemáticamente excluidos del proyecto educativo en México. Algunas investigaciones sobre políticas migratorias se refieren a una (re)integración de migrantes en tanto un proceso que abarca la reintegración económica, social y educativa (García Zamora y Del Valle, 2017; Jacobo-Suárez, 2017; Anguiano, et al., 2013; D'Aubeterre, et al., 2014) y la adquisición paulatina de obligaciones y derechos ciudadanos (Jacobo y Despagne, 2022). Me refiero a inclusión como el acceso a derechos fundamentales, como el derecho a la educación, a un trato equitativo y a la no discriminación.

[4] Una investigación práctica, llamada también *hands-on science*, incluye dimensiones de investigación y experimentación.

Mi propuesta de estudio responde a la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cómo impacta la construcción del repertorio plurilingüe y pluricultural con la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples el aprendizaje del español académico de jóvenes migrantes de retorno en México? Para contestarla desgloso las siguientes preguntas secundarias:

1. ¿Qué estrategias desarrollan los jóvenes migrantes de retorno para (re)adaptarse cultural y lingüísticamente en México?
2. ¿Cómo se construye el repertorio plurilingüe en jóvenes migrantes de retorno?
3. ¿Por qué la construcción de identidades lingüísticas y biculturales de los estudiantes retornados es o no relevante para fortalecer su experiencia académica y laboral en México?
4. ¿Qué papel desempeña la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples para lograr el desarrollo de la competencia plurilingüe en jóvenes migrantes de retorno?

Para contestar las preguntas de investigación realizo un estudio de caso crítico (Yin, 2003) para analizar los retos lingüísticos y de identidades que enfrentan los jóvenes retornados en México y evaluar la implementación de un Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM) para facilitar su experiencia académica y laboral. Debido a las consecuencias que trajo consigo la pandemia de COVID-19, en la metodología propongo un diseño de estudio de caso crítico en línea con tres subunidades de análisis correspondientes a los tres participantes del estudio. Cada uno de los participantes representa una fase en el continuo escolar de los jóvenes migrantes retornados. La recolección de datos fue a través de cuestionarios, observación participante, entrevistas a profundidad, autobiografía lingüística y el modelo de evaluación de proyectos Kirkpatrick (1998)[5]. Para el análisis de los datos realizo análisis de contenido (Mayring, 2014; Krippendorf, 2004) en el que las principales categorías de análisis son, por un lado, *identidades bilingües*, *identidades nacionales*, *identidad migrante* e *ideologías lingüísticas* para identificar y analizar los retos de lenguaje e identidad y, por otro lado, *repertorio plurilingüe*, *repertorio pluricultural*, *comprensión plurilingüe*, *práctica situada*, *instrucción explícita*, *encuadre crítico* y *práctica transformadora* para evaluar ambos enfoques de la propuesta, el teórico del plurilingüismo y el metodológico de las alfabetizaciones múltiples.

[5] Una descripción detallada del modelo Kirkpatrick se puede encontrar en el tercer capítulo en el apartado de recolección de datos.

El enfoque plurilingüístico (Piccardo, 2013; Council of Europe, 2018) es importante para este trabajo porque destaca la integración de las lenguas dentro del repertorio lingüístico[6] de un individuo (Beacco y Byram, 2007). En el caso de los jóvenes de la generación 1.5, al ser hablantes del español y del inglés con distintos niveles de competencia[7], con el enfoque plurilingüístico se ven estas competencias y prácticas de ambas lenguas como habilidades integradas y que forman parte de un mismo repertorio lingüístico. La integración del repertorio desde el enfoque plurilingüístico se da de manera dinámica e involucra aspectos como la biografía, las experiencias y las relaciones con la lengua. Los estudiantes de la generación 1.5 tienen experiencias lingüísticas y culturales que han aprendido durante su periodo de escolarización en Estados Unidos y al llegar a México ese conocimiento no se reconoce. El repertorio lingüístico no es estático sino que se va desarrollando de acuerdo con las experiencias sociales (Blommaert y Backus, 2013; Blommaert y Rampton, 2011) y está basado en un repertorio integrado por varias lenguas (Canagarajah & Lynage, 2012). Lo mismo pasa con las identidades de los estudiantes, son múltiples y no son estáticas, al contrario, son abiertas, cambiantes y emergentes ante las actividades cotidianas y son formadas por las prácticas pedagógicas dentro de la escuela. Para los estudiantes retornados las prácticas escolares en el contexto mexicano son nuevas y difieren de las experiencias en Estados Unidos. Sin embargo, al pertenecer a una familia mexicana se espera que las conozcan. Por lo tanto, sus identidades multilingües y plurilingües se expanden en el nuevo contexto de aprendizaje, pero se corre el riesgo que pierdan sus conocimientos lingüísticos y culturales previos si no se reconoce la multiplicidad y la flexibilidad de sus identidades. La propuesta del plurilingüismo en el ámbito pedagógico acentúa el proceso dinámico del aprendizaje de lenguas (Piccardo, 2013) y centra su interés para trabajar con la subjetividad, la agencia y el contexto social de los estudiantes (Stille y Cummins, 2013).

Siguiendo la línea teórica del enfoque plurilingüístico, la propuesta pedagógica que propongo para el Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones

[6] El repertorio lingüístico es el total de las expresiones lingüísticas utilizadas por un individuo para interactuar socialmente (Gumperz, 1964).

[7] A lo largo de este trabajo hablaré de *competencia* refiriéndome lo que una persona sabe y puede hacer con la lengua en el mundo real (Consejo de Europa, 2001). El término en español es traducido del inglés *proficiency* y se refiere a las capacidades comunicativas y el conocimiento del sistema de una lengua, y no a la oposición o rivalidad entre dos o más personas.

Múltiples (PAPAM) pretende crear un andamiaje para el aprendizaje plurilingüístico que incorpora las experiencias de los estudiantes de retorno al mismo tiempo que facilita el aprendizaje de nuevas experiencias y conocimientos lingüísticos necesarios para su desempeño dentro de las escuelas mexicanas. Este enfoque también me permitió identificar retos de identidades en relación con su plurilingüismo, los que se enmarcan en las ideologías lingüísticas en México respecto al uso del inglés.

Los hallazgos encontrados reportan que la implementación pedagógica apoya la construcción de la competencia plurilingüe, específicamente en el cambio de código; el contraste de similitudes y diferencias entre el inglés y el español; y el contraste de las convenciones de género. Así mismo, los resultados indican que la transición escolar en la migración de retorno provoca un proceso de cambio en las identidades lingüísticas y culturales, mismo que afecta directamente la experiencia escolar.

En esta tesis expongo el desarrollo de mi investigación. En el primer capítulo abordo el contexto del estudio en sus niveles macro y micro para conocer con profundidad la definición y características de los jóvenes retornados de la generación 1.5 y su situación en las escuelas mexicanas, así como las ideologías lingüísticas que enmarcan el proceso de enseñanza de lenguas en México. En el segundo capítulo presento el marco teórico que utilizo y con el que he diseñado el Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM), así como la propuesta pedagógica, en donde explico el diseño del acompañamiento con el desarrollo de los módulos y la evaluación mediante el portafolio de lenguas. En el tercer capítulo, expongo la metodología, menciono mi posición como investigadora, el diseño del estudio de caso, los participantes y los métodos de recolección y análisis de datos. El cuarto, quinto y sexto capítulos corresponden a los hallazgos encontrados, se refieren a los temas de estrategias de adaptación y construcción del repertorio plurilingüe, la construcción de identidades y los resultados generales del PAPAM, respectivamente. Por último, en el séptimo capítulo se discuten los hallazgos y, finalmente, termino con conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DEL ESTUDIO

1.1 Migración y educación

1.1.1 *Relación migratoria entre México y Estados Unidos*

La migración México-Estados Unidos es un fenómeno con más de cien años de historia. Esta historia se compone de distintas fases cuyos patrones migratorios han variado a lo largo del tiempo. Algunos de los aspectos que han cambiado son el perfil de los migrantes, las razones para migrar, la duración de su estancia y su estatus legal.

Durand (2016, 2000) distingue seis fases de la migración mexicana hacia Estados Unidos. La fase primera empieza a finales del siglo XIX durante el porfiriato y como consecuencia de la participación de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial. Esta etapa es conocida como "El Enganche", consistió en un punto intermedio entre la utilización de la mano de obra a la usanza colonial y la proletarización del trabajador, característica del sistema capitalista. Se enganchaba al jornalero con un trabajo semiforzado por medio del endeudamiento.

La segunda etapa inicia en 1921 con la posguerra y las sucesivas crisis económicas en Estados Unidos. La Gran Depresión tuvo como consecuencia despidos y deportaciones masivas de mexicanos, quienes no eran considerados migrantes por el gobierno de Estados Unidos ni por el gobierno mexicano, sino trabajadores temporales. Por esta razón se puso en marcha un programa de repatriación en el que delegados enviados por el gobierno de Álvaro Obregón recibieron a los deportados en la frontera (Durand, 2016).

El Programa Bracero es la tercera fase, período que comprendió los años de 1942 a 1964, y el cual ha sido ampliamente estudiado. Es una etapa de migración controlada debido a las contrataciones temporales de mano de obra masculina y de origen rural para trabajar en la agricultura.

Al finalizar el Programa Bracero, terminado de manera unilateral por parte de Estados Unidos, da inicio una cuarta fase en la historia migratoria de ambos países. Entre

1965 y 1985 empezó una creciente ola de cruces irregulares que produjo una industria de la migración indocumentada. El coyotaje y la creación de la Patrulla Fronteriza son propios de este periodo. El trabajo de la mujer se integró a un nuevo perfil del migrante, además de introducir la mano de obra en el contexto urbano (Durand, 2016).

La quinta fase abarca una amnistía que legaliza a 2.3 millones de mexicanos gracias a la ley IRCA (Immigration Reform and Control Act) (Durand y Arias, 2014), seguida de una persecución de migrantes indocumentados a raíz de la reforma migratoria del 2005. A partir de entonces el carácter circular de la migración hacia Estados Unidos tiene algunos cambios. La dificultad para cruzar la frontera origina que las familias se reúnan con los miembros que ya residían en territorio estadounidense.

A partir de la incorporación de la fuerza laboral migrante femenina en la tercera fase, pero sobre todo en la cuarta fase, donde 43% de migrantes en el programa de amnistía eran mujeres (Durand, 2016), se empieza a gestar la llamada generación 1.5 o *Dreamers*. Las familias se caracterizan por tener una condición migratoria mixta, es decir, no todos los miembros de la familia compartían la residencia legal; alguno de los hijos era ciudadano estadounidense por haber nacido en Estados Unidos y uno de los padres y algunos otros hijos eran residentes indocumentados.

Actualmente nos encontramos en una sexta etapa, que inició con un declive en el cruce de migrantes a partir del 2007 y se intensificó por la pérdida de empleos debido a la recesión del 2008 y las deportaciones masivas durante la administración de Barack Obama. En el periodo de 2009 a 2014, el número de migrantes que regresaron a México fue mayor que el flujo de migrantes que entraron a Estados Unidos (González-Barrera, 2015). Esto ha derivado en lo que algunos investigadores llaman “saldo migratorio cero” (Alarcón, 2012; Durand y Arias, 2014; Canales y Meza, 2016).

En resumen, durante el siglo XX el flujo migratorio entre Estados Unidos y México ha transitado entre una migración controlada, deportaciones masivas y amnistías. La última ola de deportaciones ha permitido que se dé el fenómeno conocido como “migración de retorno”, en el que personas y familias que migraron a Estados Unidos regresan a México, a sus lugares de origen o a otro destino en el país. A continuación detallo este fenómeno y su pertinencia en la problematización del presente estudio.

1.1.1.1 *Cambios en los patrones migratorios*

El año 2005 marca un punto de inflexión en el patrón migratorio del último siglo. El carácter circular de la migración deja de ser así y la frontera, antes porosa, se vuelve más peligrosa para cruzar. Esto es consecuencia de diversos factores. Además de las estrictas políticas de inmigración en los Estados Unidos; como el IRCA, la Operación Gatekeeper en 1994 y el IIRIRA (Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsability) en 1996; fenómenos como el desplazamiento del campo a la ciudad en territorio mexicano y la alta demanda de mano de obra inmigrante en el sur de Estados Unidos impulsaron que las familias que antes podían circular entre un país y otro decidieran asentarse de manera permanente en Estados Unidos. Entre 1995 y 2003 el flujo migratorio hacia los Estados Unidos ha sido el más alto en la historia. Para el 2007, 12.5 millones de inmigrantes mexicanos residían en Estados Unidos (Gonzalez-Barrera y Lopez, 2013). El gobierno de Obama inicia una estrategia de política de migración que deporta a cientos de miles de inmigrantes ilegales (Ortega Velázquez, 2015). Esta ola de deportaciones aumenta considerablemente por la recesión de 2008-2009.

Aunque la migración de retorno ya se había presentado anteriormente, la que se da a principios de este siglo tiene características diferentes. Los que regresaban en épocas anteriores solamente eran los padres, mientras que hoy regresan junto con otros miembros de su familia, entre ellos menores de edad.

El regreso de menores no es homogéneo porque las causas de su regreso difieren en cada familia. Muchos regresan para reunirse con sus padres o con uno de ellos, algunos otros niños y adolescentes regresan a México solos.

Hasta aquí hemos visto los cambios en el contexto demográfico y político de la migración familiar, pero esto involucra necesariamente a los menores migrantes y su experiencia educativa. A continuación me referiré a su situación escolar en Estados Unidos, específicamente en el ámbito de aprendizaje de lengua, y después describiré el perfil lingüístico de estos menores.

1.1.2 *Generación 1.5*

En este apartado se caracteriza la generación 1.5 describiendo primero su situación en el contexto estadounidense y poniendo particular énfasis en su perfil lingüístico y bicultural, seguido de la situación de esta generación después de su retorno a México.

En su estudio sobre refugiados del sureste asiático en San Diego en la década de los ochenta, Rumbaut e Ima (1988) concibieron el término generación 1.5 para referirse a los menores refugiados que no pertenecen a la primera generación de sus padres, quienes llegaron como adultos al país de acogida y tuvieron una formación sociocultural y educativa en el país de origen; tampoco pertenecen a la segunda generación de niños nacidos en Estados Unidos. En cambio, los jóvenes de la generación 1.5 nacieron en su país de origen, pero completan los años de su formación escolar en Estados Unidos (Rumbaut e Ima, 1988; Roberge, 2002).

Son dos los aspectos fundamentales que caracterizan a la generación 1.5 en Estados Unidos; el primero es que han realizado la totalidad o la mayor parte de sus estudios en escuelas estadounidenses. Esta condición los forma con la lengua, la cultura y la escolarización de Estados Unidos. El segundo aspecto es que, a diferencia de la segunda generación de migración, la generación 1.5 no cuenta con la residencia o la ciudadanía que les permitiría acceder a una educación universitaria o al mercado laboral sin problemas (Ortiz Domínguez, 2018). Esta situación suele ser desalentadora para muchos jóvenes porque, a pesar de contar con el capital lingüístico y cultural[8] (Bourdieu, 1991) para continuar una vida sin inconvenientes, se enfrentan a la falta de beneficios con los que sus compañeros con residencia legal o ciudadanía sí cuentan, como tener un número de seguridad social o acceder a un crédito universitario (Anderson, 2016).

Cuando los jóvenes de la generación 1.5 regresan a México se encuentran en un contexto completamente distinto. Aunque algunos aspectos pueden resultarles favorables, como reunificarse con familiares en México o mantener una vida libre en su estatus de

[8] Bourdieu (1991) propone distintas formas de capital además del económico. Uno de ellos es el capital cultural, que está representado por las habilidades, conocimientos y adquisiciones culturales heredadas. Algunos ejemplos de capital cultural son las calificaciones técnicas o educativas. El capital lingüístico es una parte del capital cultural y se refiere a la capacidad de producir expresiones lingüísticas que tienen cierto valor en determinados contextos, es decir, los conocimientos lingüísticos de los hablantes. Por ejemplo, en el caso de los migrantes de retorno que tienen conocimientos de inglés, su capital lingüístico es de gran valor porque en prácticamente cualquier contexto escolar poder comunicarse en inglés tiene un reconocimiento muy alto.

residencia legal porque son ciudadanos mexicanos (Anderson, 2016), otros aspectos representan retos complicados que merman su bienestar y les ocasionan periodos de depresión y ansiedad (Anderson y Solís, 2014 y Landa 2014). Estos retos suelen ser la dificultad o imposibilidad de revalidar sus estudios, una oferta educativa limitada, la diferencia entre sus habilidades para el trabajo y las ofertas laborales en México (Landa, 2014; Jacobo-Suárez, 2017; Da Cruz, 2018).

De acuerdo con Zúñiga y Giorguli (2019), esta categoría generacional es aplicable únicamente en el contexto estadounidense porque se relaciona con el resto de las generaciones migratorias, primera, segunda o tercera generación. Los autores proponen el término generación 0.5 cuando estos jóvenes estudiantes regresan o vienen por primera vez a México. Los autores llegan a esta categorización porque esta generación no está relacionada con otras generaciones de migrantes en México, por lo que parten de *cero* y se encuentran en *punto cinco* por ser parte de una generación en gestación, la cual tiene componentes tanto objetivos, como su escolarización y su bilingüismo, como subjetivos, como su sentido de pertenencia a una sociedad. Los niños, niñas y jóvenes de la generación 0.5 han vivido y estudiado en Estados Unidos y regresaron a México todavía siendo menores de edad, pudieron haber nacido en Estados Unidos y tener derecho a doble nacionalidad[9] o haber nacido en México y tener solo la nacionalidad mexicana. Muchos de ellos tienen experiencia escolar en ambos países y antes de llegar a México el inglés era su lengua predominante (Zúñiga y Giorguli, 2019).

1.1.2.1 *Escolarización de generación 1.5 en Estados Unidos*

Al reunirse la familia en ciudades estadounidenses los niños y adolescentes tuvieron que continuar o iniciar sus estudios en escuelas en Estados Unidos. A diferencia de México, cuyo sistema educativo depende del gobierno federal, en Estados Unidos cada estado cuenta con su propio programa educativo. En Estados Unidos la educación básica es un derecho para todos los niños y niñas y es de carácter obligatorio, independientemente del

[9] Algunas veces los padres desconocen este derecho y no realizan los trámites para que sus hijos accedan a la nacionalidad mexicana. Es por esto que muchas veces es su registro en las escuelas mexicanas aparecen como estudiantes extranjeros.

estatus migratorio del menor o de sus padres[10]. Por esta razón los menores mexicanos asisten a la escuela para recibir una educación formal, en cuyo contexto se enfrentan con la barrera del lenguaje puesto que la lengua de instrucción es el inglés. El tema de la migración en Estados Unidos no es nuevo, por lo que el aprendizaje de inglés es un tema central en las escuelas de educación básica y se han instrumentado diferentes políticas educativas y programas de apoyo lingüístico para los niños migrantes, independientemente de su país de origen (Gándara, 2016; Giorguli, et. al, 2012). En los siguientes apartados explico cómo ha sido el aprendizaje del inglés como segunda lengua y qué programas de español son ofrecidos a niños migrantes.

1.1.2.2 *Aprendizaje de ESL*

El bilingüismo en Estados Unidos ha tomado diferentes caminos desde la fundación del país hasta finales del siglo XIX. En ese periodo las políticas lingüísticas no existían como tales y existía una permisibilidad que consentía la enseñanza y el uso de lenguas europeas en la prensa local y en actividades comunitarias, como las prácticas religiosas (Ovando, 2003). Fue hasta finales del siglo XIX cuando aparece una política asimilacionista para promover hablar solo en inglés, que incluía la campaña genocida contra los nativos americanos y restricciones para inmigrar al país (Higham, 1988). Una postura monocultural se da con mayor fuerza con el estallido de la Primera Guerra Mundial, cuando se percibe el uso de otras lenguas como prácticas antiamericanas y se promueve el monolingüismo (Ovando, 2003, p.5). De esta forma, en la primera mitad del siglo pasado se establece una americanización para crear la unidad nacional y glorificar la cultura estadounidense (González, 1994).

Ante este panorama histórico, en la actualidad la enseñanza del inglés como segunda lengua se vuelve algo fundamental para todos los niños inmigrantes. A pesar de que los programas de los contenidos escolares se deciden en cada estado, muchas de estas decisiones son resultado de la aplicación de políticas públicas a nivel federal, tal es el caso

---

[10] Desde 1982, la ley federal Plyler v. Doe dicta que todo estudiante indocumentado tiene el derecho constitucional de recibir educación básica gratuita. Ninguna escuela puede prohibir el registro de estudiantes sin certificado de nacimiento o número de seguridad social.

de la iniciativa de ley No Child Left Behind[11], que tiene alcances nacionales, o la discutida propuesta 2273 del estado de California, que pretende que los niños inmigrantes adquieran el inglés en un año (Panait y Zúñiga, 2016). Estos programas, conocidos como programas English as Second Language (ESL) o English for Speakers of Other Languages (ESOL), desconocen los antecedentes escolares de los estudiantes inmigrantes y muchos de los maestros no hablan la lengua de sus alumnos (Gándara, 2016). Una de las premisas de la enseñanza del inglés es que los estudiantes hablantes de otras lenguas deben primero ser competentes en el uso del inglés para después estudiar otros contenidos académicos (Panait y Zúñiga, 2016). Además, se espera que su nivel de competencia sea igual al de sus compañeros nativos. Al mismo tiempo, se considera que si los niños inmigrantes dedican tiempo a estudiar su lengua materna o lengua de herencia pierden tiempo que puede ser valioso para aprender el inglés (Panait y Zúñiga, 2016).

En los últimos diez años se han implementado en diferentes estados los programas duales de lengua (DLL, Dual language learners). Estos programas consisten en enseñar contenido académico en inglés y en otra lengua a hablantes nativos de inglés y a hablantes nativos de otra lengua, empezando desde la educación básica. De esta forma se mantiene la lengua originaria o lengua de herencia de los niños migrantes al mismo tiempo que aprenden inglés y el contenido académico de sus escuelas, contribuyendo al bilingüismo y a la biliteracidad de los estudiantes (García y Jensen, 2006). Además, se creó el Sello de la Biliteracidad (Seal of Biliteracity), una distinción del departamento de educación de los distritos para reconocer a los estudiantes de nivel superior competentes en inglés y una lengua de herencia (Davin y Heineke, 2017). No obstante, también existen escuelas que se oponen a una educación bilingüe. Estas escuelas han implementado programas de inmersión lingüística en donde los niños estudiantes de inglés (ELL, por sus siglas en inglés) estudian un currículum diseñado para asimilarlos cultural y lingüísticamente. Los programas de inmersión siguen el método llamado "*sink or swim*"[12], en donde los

[11] No Child Left Behind fue una ley de educación básica en Estados Unidos que tuvo efecto entre los años 2002 y 2015, cuyo objetivo era integrar a los niños de grupos minoritarios de acuerdo con pruebas estandarizadas (U.S. Department of Education, 2002).

[12] Es una expresión en inglés que significa "o nadas, o te hundes" y que se refiere a salir adelante por su propio esfuerzo sin ningún tipo de ayuda.

estudiantes son expuestos a contenido académico en inglés sin ningún tipo de apoyo adicional. La asimilación de estos niños supone la pérdida de su lengua materna y la falta de reconocimiento de sus "características" culturales y lingüísticas (Cruz, 2005; Dávila, 2012). En un estudio nacional sobre el logro académico a largo plazo en estudiantes minoritarios (Thomas y Collier, 2002) se ha demostrado que un ambiente escolar que promueve y apoya el contexto sociocultural de los estudiantes puede favorecer el desarrollo académico de los estudiantes aprendientes del inglés, en comparación con programas restrictivos que se enfocan en el aspecto instrumental de la lengua, donde se privilegia la transición a las competencias en inglés, es decir, pasan de ser monolingües en español a ser monolingües en inglés.

Algunos estudios comparativos entre programas Dual Language Learning y Sheltered Immersion[13], como por ejemplo el realizado por Meyer (2017), consideran exitosos los programas de inmersión para alcanzar una alta competencia en el inglés, sin embargo, estos estudios están "enfocados" en lograr objetivos académicos solo en el idioma inglés, dejando de lado la educación bilingüe. En cambio, estudios críticos de educación lingüística consideran que los programas de inmersión están fundamentados en ideologías lingüísticas monolingües y abanderan movimientos de exclusión como "English only" (Chang-Bacon, 2020), que promueven la asimilación lingüística y cultural de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios y la consecuente pérdida a largo plazo de la lengua materna.

Además de contar con programas de inglés para comunidades migrantes, en las clases de lenguas extranjeras empezaron a emerger señales de necesidades de los jóvenes inmigrantes. Al estar en una misma clase de lengua extranjera el aprendizaje y las

[13] Los programas de educación de lengua dual (*Dual language learning*) promueven el aprendizaje del contenido académico de educación básica (K-12) en inglés y una segunda lengua. Estos programas están dirigidos a estudiantes de inglés, pero también pueden participar hablantes nativos de inglés. En estos programas las lenguas de los participantes se incorporan en el aprendizaje y no son vistas como problemas. Existen dos modelos, el de inmersión en dos sentidos (*Two-way immersion*), donde los estudiantes son hablantes nativos y aprendientes de inglés, y el de inmersión en un sentido (*One-way immersion*), donde todos los estudiantes son aprendientes del inglés (Castro, et. al., 2011). En los programas de inmersión protegida (*Sheltered Immersion*), los estudiantes aprendientes de inglés reciben toda la instrucción escolar en esta lengua, además de asistir a clases de inglés como segunda lengua (ESL) (Markos y Himmel, 2016).

habilidades de los estudiantes migrantes pertenecientes a la comunidad hablante de esa lengua difieren notablemente de las necesidades de sus compañeros estadounidenses angloparlantes. Los estudiantes inmigrantes tienen ciertos conocimientos en su lengua comunitaria de migración, generalmente relacionados con el léxico y la pronunciación, mientras que los estudiantes cuya lengua materna es el inglés tienen mejores habilidades en cuestiones gramaticales (Montrul, 2012; Carreira, 2012; Potowski y Escobar, 2015; Valdés, 2001). Estas habilidades y necesidades específicas se deben al perfil lingüístico en relación con su lengua de herencia, es decir, a la lengua de su comunidad. En el siguiente apartado desglosaré este perfil lingüístico.

1.1.3 *Hablantes de lengua de herencia*

Los estudiantes participantes en la presente investigación, al haber estudiado en alguna institución educativa en los Estados Unidos, tienen el perfil propio de los hablantes de una lengua de herencia. En este apartado ampliaré esta definición, las características lingüísticas y culturales de los hablantes de lengua de herencia en el contexto estadounidense y los programas de enseñanza de lengua de herencia que se han implementado en aquel país.

El término lengua de herencia fue utilizado por primera vez en el contexto canadiense para denominar las lenguas no oficiales habladas en Canadá. Estas lenguas incluían las lenguas originarias de las primeras naciones y la lengua de señas (Cummins, 2014). Más tarde se incluirían las lenguas de comunidades migrantes. El término intentaba hacer un reconocimiento a la herencia de individuos y comunidades en Canadá. Actualmente se utiliza de manera amplia para denominar las lenguas de las minorías étnicas en contextos de una lengua mayoritaria. En esta investigación utilicé la definición propuesta por Fishman (2020) por ser la más incluyente y abarcadora, para quien una lengua de herencia es una lengua no mayoritaria con la cual los individuos tienen una conexión personal. Al estar en contexto multilingüe los hablantes de una lengua de herencia tienen cierto grado de bilingüismo porque pueden hablar o entender la lengua de herencia en el ámbito familiar y comunicarse en la lengua mayoritaria en ámbitos públicos e institucionales (Valdés, 2001).

En Estados Unidos los estudiantes migrantes se caracterizan por tener el perfil lingüístico de los hablantes de lengua de herencia. Este perfil es tener competencias y

habilidades más desarrolladas en la lengua dominante, en este caso el inglés, y no haber desarrollado ciertas habilidades en su lengua de herencia, el español. Esto sucede porque fueron alfabetizados en inglés y el uso del español está restringido al ámbito privado. En las comunidades donde se habla una lengua de herencia, al estar alejados de su lugar de origen, la variedad de registros lingüísticos que normalmente se adquieren a lo largo de la vida de un individuo suele ser limitada y se presenta una pérdida lingüística al estar en contacto con la lengua mayoritaria (Valdés, 2001).

En el contexto académico los estudiantes migrantes como hablantes de una lengua de herencia presentan competencias desiguales. En la enseñanza de lenguas esta diferencia del uso entre dos o más lenguas ha sido estudiada por investigadores como Cummins (2008), Gee (2001) y Rymes (2014).

Cummins (1994, 2008) utiliza los términos BICS y CALP para referirse a una competencia conversacional, BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), y a una competencia académica, CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Esta distinción la hace para diferenciar el tiempo en que un inmigrante aprende la segunda lengua. Mientras las habilidades conversacionales toman alrededor de dos años en desarrollarse, las habilidades académicas y cognitivas descontextualizadas pueden tardar hasta cinco o siete años en ser adquiridas. La dicotomía de BICS y CALP se entiende como la diferencia entre la cantidad del contexto en el que se produce cada una, además de la madurez cognitiva. La competencia conversacional necesita un alto grado de contexto, como el lenguaje corporal, por ejemplo; en tanto que la competencia académica tiene un bajo grado de contexto y requiere habilidades cognitivas como analizar y sintetizar. Tomando en cuenta esta distinción podemos decir que los estudiantes migrantes de retorno han desarrollado las habilidades de comunicación interpersonal en español y la competencia académica cognitiva en inglés.

La propuesta de Gee (2001) apunta a una socialización del lenguaje y llama a estas diferencias de uso entre una lengua o más lenguas “lenguajes sociales”. A diferencia de Cummins, Gee no hace hincapié en una separación entre habilidades cognitivas en un individuo, sino que la relaciona con la experiencia social que tienen las personas al aprender una lengua o una variante de lengua.

Rymes (2014) va más allá y plantea un repertorio comunicativo para denominar a las experiencias acumuladas de un individuo que utiliza para comunicarse con las diferentes comunidades de las que es partícipe. Este reportorio no se limita a las expresiones lingüísticas, como registro o variedades de lengua, sino también a gestos, posturas y conocimientos de rutinas o familiaridad con referencias culturales.

En el contexto sociocultural de los migrantes latinos en Estados Unidos estas diferencias lingüísticas se reflejan también en fenómenos como el spanglish. Procesos lingüísticos que ocurren naturalmente cuando existe contacto de lenguas están presentes también en el spanglish (Potowski y Escobar, 2015)[14].

Además de presentar este perfil lingüístico particular, otra de las características de los hablantes de una lengua de herencia es la conexión personal que tienen con la lengua. Esto se relaciona directamente con la cultura heredada de sus padres, sus familiares con los que conviven en Estados Unidos o con la comunidad de migración con la que están en contacto. Los grupos de migrantes mexicanos en Estados Unidos muchas veces se insertan o están en contacto con otros grupos de migrantes del resto de Latinoamérica. En gran parte del ámbito público, como en la academia, los medios o la política, a este grupo de migrantes se les ha denominado como latinos[15] (Potowski y Escobar, 2015). La diversidad de la comunidad latina en Estados Unidos es muy amplia pues incluye expresiones culturales y variedades dialectales del español de todos los países de Latinoamérica. Sin embargo, en cuestiones de pertenencia cultural las personas se identifican más con

[14] Los principales procesos utilizados son el cambio de código, los préstamos lingüísticos, las extensiones semánticas y los calcos (Potowski y Escobar, 2015). En el cambio de código el hablante intercala palabras o expresiones de una lengua o variedad de lengua en el discurso expresado en otra lengua o variedad de lengua. Un préstamo lingüístico es la incorporación de una palabra en una determinada lengua al sistema lexical de otra lengua. También son llamados extranjerismos. La extensión semántica es tomar el significado de una palabra en una lengua y aplicarlo en una palabra de otra lengua que tiene una expresión fonológica similar. Los calcos son traducciones literales de expresiones de una lengua a otra (García y Otheguy, 2014; Silva-Corvalán, 2001; Lipski, 2008).

[15] El término latino ha sido el de mayor aceptación porque se relaciona con el origen latinoamericano de los migrantes. Sin embargo, no está exento de crítica al no incluir a las personas que migran desde España. Anteriormente el término de mayor uso, incluso en el censo de población, era precisamente hispano. Este término fue rechazado porque parecía hacer referencia únicamente a los migrantes españoles (Potowski y Escobar, 2015).

nacionalidades de origen (Lopez, Gonzalez-Barrera, and López 2017), incluso con regiones o pueblos.

A este respecto los jóvenes de la generación 1.5 continúan celebrando tradiciones mexicanas, como las fiestas de quince años, o consumiendo productos de su cultura de origen. Con estos elementos se crea una sensación de estar dentro de la cultura originaria o conocer la cultura de primera mano. Sin embargo, es normal que estas celebraciones se mezclen con expresiones culturales o lingüísticas de la cultura estadounidense por estar inmersas en ella. De la misma forma en que el contacto lingüístico de español e inglés produce fenómenos como el spanglish, el contacto de dos culturas puede producir mezclas de expresiones de ambas culturas, la cultura heredada y la de adopción. Esta situación suele causar conflicto cuando regresan a México, tanto para los propios menores migrantes, al darse cuenta de que su nuevo contexto es diferente al que habían imaginado, como para los miembros de la sociedad mexicana, al no reconocerlos como connacionales.

Hasta aquí he mencionado la situación de los niños, niñas y adolescentes migrantes en el contexto de Estados Unidos, sus experiencias escolares y el perfil lingüístico frente a las circunstancias de las políticas lingüísticas y educativas estadounidenses. Este mismo perfil se enfrenta a nuevas circunstancias al regresar a México. Para poder comprender este fenómeno, primero explicaré el contexto mexicano al cual retornan los migrantes. Primero describo la posición monocultural y monolingüe de la educación en las escuelas mexicanas, así como la ecología lingüística (Haugen, 1972). Continúo con las ideologías lingüísticas y finalizo con la doble percepción del inglés en México.

1.1.4 *El Estado mexicano y la educación monolítica, monocultural y monolingüe*

La creación de los estados nacionales en el siglo XIX supuso la adopción de una lengua y la estandarización de una variante en detrimento de otras (Anderson, 1991). Históricamente las lenguas de poder están relacionadas con su difusión mediante la letra escrita y la impresión (Anderson, 1991). En el contexto latinoamericano las élites criollas que impulsaron las guerras de independencia perseguían un modelo hispanista-europeo en el que tanto las instituciones como la vida social de los conquistadores eran el ideal que debían trasladar a las nuevas naciones. Dentro de estos modelos europeos se encuentra también la lengua. Durante el virreinato la sociedad que después conformaría la nación

mexicana era pluricultural, compuesta por pueblos originarios, y multilingüe. En las élites políticas y religiosas se mantenía un espacio trilingüe de las lenguas como el latín, el castellano y el náhuatl (Rosas Xelhuantzi, 2018). El México independiente pretendió luego la unificación lingüística por medio de la elección del español como lengua nacional y la eliminación de las lenguas originarias habladas en el territorio que posteriormente conformó el estado mexicano. Al mismo tiempo esta decisión lingüística unificaría a las recién independientes naciones latinoamericanas, compartiendo lengua y pasado colonial (González Luna, 2012). En la primera mitad del siglo XIX los grupos sociales del virreinato se reacomodan e inicia una política de inclusión de todos los grupos bajo el apelativo de *ciudadanos*. La identificación de las personas por su origen queda prohíba en el Congreso Constituyente de 1822, lo cual borra de las nuevas políticas las necesidades de los pueblos originarios.[16] También se inicia un camino de unificación lingüística en los planes educativos a través de las propuesta de José María Luis Mora y Valentín Gómez Farias, para quienes los pueblos originarios no deberían ser considerados en la construcción de la nueva nación (González Luna, 2012; Garza, 1995). El uso del español en el ámbito oficial ya era un hecho, pero su consolidación como lengua nacional inició con las ideas positivistas de Justo Sierra a finales del siglo XIX, quien abogó por una "instrucción primaria obligatoria en español como medio para transformar a los indios y crear una conciencia nacional" (González Luna, 2012, 98).

En el siglo XX el México posrevolucionario necesitaba construir la idea de una nación. Según Bartolomé et. al. (1996) "la idea de nacionalidad suponía la homogeneización de las culturas –lo llamaba "fusión"– de las razas y la unificación lingüística de los habitantes del estado" (p. 6). Todos los pueblos que habitaban el territorio mexicano tenían que entrar en una nueva categoría nacionalista, es decir, las diferentes naciones originarias ahora serían una sola nación, una sola identidad nacional. Esta homogenización cultural incluye una homogenización lingüística al impartir la educación en español. En el contexto multicultural del territorio mexicano esta idea de fusión, en

[16] Durante el periodo colonial los pueblos indios tenían derecho a la propiedad comunal de la tierra, gobierno parroquial propio y tribunales de justicia propios, así como el uso de su lengua en la enseñanza. Estos derechos se perdieron al instaurarse los principios ideológicos del liberalismo europeo. Al luchar por la igualdad de los ciudadanos, se excluyeron las necesidades de los pueblos originarios (Garza, 1995).

combinación con una teoría de aculturación-asimilación[17], dio como resultado dos hechos que marcaron la creación del mito del mestizaje. Estos hechos fueron el movimiento indigenista y la publicación, en 1925, de *La raza cósmica* de José Vasconcelos. El mito del mestizo destruye la heterogeneidad cultural y se promueve una occidentalización. El proyecto del Estado nacional mexicano impuso una serie de símbolos que configuran el perfil cultural del mexicano, entre estos símbolos se encuentra la lengua nacional, el español (Fábregas-Puig, 2012), con el fin de contribuir a su fortalecimiento. Estos símbolos están vigentes y es en la escuela donde se utilizan de manera sistemática para construir ciudadanos nacionales mexicanos. Rituales como los honores a la bandera, el himno nacional, fechas históricas y héroes nacionales, y la instrucción en y del español son parte del ideal del ciudadano mestizo.

Tan solo unos años antes de la publicación de *La raza cósmica* se crea la Secretaría de Educación Pública y con José Vasconcelos al frente se inicia de manera institucionalizada una campaña de castellanización. Dentro de las funciones principales de la nueva secretaría se encontraban las Misiones Culturales, que tenían como fin la asimilación cultural y lingüística de los indígenas en torno a la identidad mexicana (Arreola, 2009). Desde entonces las campañas castellanizadoras han continuado hasta la actualidad. Estas campañas utilizan el término alfabetización y sus programas consideraban la incapacidad de leer y escribir como el origen de los problemas sociales (Lira, 2014). Aunque en los programas más reciente de educación bilingüe en México se sigues políticas de diversidad cultural y lingüística, en la práctica del salón de clase en localidades donde se habla una lengua originaria y el español, este último tiene un mayor prestigio y reconocimiento socioeconómico (Valencia, 2018).

Una alta competencia del español forma parte del eje que rige el Estado-Nación (Despagne, 2019a). Este es el escenario al que se enfrentan los estudiantes migrantes de retorno a su regreso a México. En las investigaciones realizadas por Sánchez y Zúñiga (2008, 2010) los autores concluyen que las escuelas son “espacios de contacto sociocultural” y principales “agentes de socialización” para la construcción de la identidad.

[17] En esta teoría se plantea la configuración de una nueva cultura a partir de culturas distintas, en donde la cultura dominante absorbe a la cultura minoritaria imponiéndole sus rasgos característicos, como lengua, prácticas y modos de comportamiento (Fábregas-Puig, 2012).

Por lo tanto, es indispensable llevar a cabo acciones que integren las experiencias de los estudiantes migrantes de retorno (Sánchez y Zúñiga, 2010) en este mismo contexto.

La configuración del espacio escolar sigue una línea de políticas educativas que a su vez se basan en creencias e ideologías lingüísticas. Estas creencias y actitudes son primordiales para el entendimiento de actitudes discriminatorias y excluyentes hacia estudiantes culturalmente diversos. A continuación, describo en primer lugar la ecología lingüística mexicana y en segundo lugar las ideologías lingüísticas del centro de México.

1.1.4.1 *Ecología lingüística de México*

La ecología lingüística permite el estudio de las interacciones entre las lenguas y sus ambientes (Haugen, 1972). Una descripción de la ecología lingüística en México nos permitirá obtener una mejor comprensión del multilingüismo en el territorio mexicano y las dinámicas entre sus hablantes. Con ello, doy cuenta del contexto al que regresan los migrantes de retorno. En México existen 69 lenguas nacionales, una de ellas es el español, la lengua de la colonización, y 68 son lenguas originarias. Si bien no está estipulado en la Constitución una lengua oficial, la lengua oficial *de facto* es el español. Las 68 lenguas originarias se agrupan en once familias lingüísticas y tienen 364 variantes lingüísticas (INALI, 2009). La cantidad de hablantes de lenguas originarias ha disminuido drásticamente desde principios del siglo XX. En el último Censo de Población y Vivienda se registró que 6.1% de la población habla alguna lengua originaria (INEGI, 2020). Más de 50% de los hablantes de lenguas originarias se encuentran en el sur y sureste del territorio mexicano, en los estados de Oaxaca, Chiapas, Yucatán y Guerrero. De los hablantes de lenguas originarias 88% es plurilingüe, es decir, además de la lengua originaria también habla español. El náhuatl es la lengua originaria con mayor número de hablantes, más de un millón y medio (INEGI, 2020).

Además de las lenguas nacionales, en México existen lenguas extranjeras habladas en distintas regiones del país debido, principalmente, a migraciones históricas durante los siglos XIX y XX, algunas de ellas son el chino, el alemán, el italiano, el catalán, el vasco, el francés y el árabe. Recientemente, en el siglo XXI surgió una oleada de inmigrantes estadounidenses que se asentaron en la Ciudad de México y estados del noroeste del país, como Baja California, Sonora, Chihuahua y Sinaloa, trayendo consigo su lengua, el inglés.

Con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, sin duda, el inglés es la lengua más promovida y aceptada por el grueso de la sociedad y las instituciones educativas. Su reconocimiento es parte del imperialismo lingüístico (Phillipson, 2008) que pretende establecer relaciones de poder asimétricas entre el norte y el sur global. Este imperialismo lingüístico permea los ámbitos de la economía, la política y la cultura, donde el inglés es utilizada como lengua franca (Canagarajah, 2007).

De esta forma, la ecología lingüística de México (Haugen, 1972) se compone por las lenguas de los habitantes nativos, colonizadores, migrantes, refugiados y ciudadanos de los llamados "países desarrollados" que se benefician de la economía globalizada postpandemia. Ante este panorama pluricultural y plurilingüe son las creencias sobre cada una de estas lenguas y culturas las que establecen relaciones jerárquicas entre los hablantes. A continuación, explicaré las ideologías lingüísticas en México.

1.1.4.2 *Ideologías lingüísticas en el centro de México*

De acuerdo con Kroskrity, las ideologías lingüísticas son "creencias, sentimientos y concepciones acerca del uso y estructura de la lengua, que a menudo indican intereses económicos y políticos de hablantes individuales, grupos étnicos u otros grupos de interés y estados nacionales" (Kroskrity, 2010, 192). Estas ideologías generalmente favorecen a una lengua sobre otra y están acompañadas por creencias sociales, políticas y culturales. La elección de la lengua oficial de un recién creado Estado-Nación está determinada por las ideologías lingüísticas que han privilegiado a las lenguas con sistema de escritura y una amplia tradición literaria (Anderson, 1991; Anshen, 2001). El estatus de una lengua oficial implica que será utilizada por el gobierno, en el sistema legal y en la educación. En muchos casos de los países que han sido colonizados, como es el caso de México, han elegido la lengua del colonizador como lengua oficial. Elegir una lengua oficial implica favorecer a los hablantes nativos de esa lengua, así como a sus creencias y cultura. Los individuos cuya primera lengua difiere de la lengua oficial tendrán que aprenderla como lengua segunda y, junto con ella, aprender también las costumbres y creencias del grupo favorecido.

Si bien el español es la lengua oficial de facto en México y el Estado nacional mexicano se ha encargado de posicionarlo como una norma en todos los niveles educativos, no podemos dejar de lado la posición de México en el mundo y cómo las tendencias de

internacionalización han llevado a las políticas lingüísticas en el país a introducir la enseñanza del inglés también en todos los niveles educativos. En nuestro contexto de estudio la presencia del español y el inglés conlleva una superposición de actitudes lingüísticas hacia los hablantes de estas lenguas que influyen en el proceso de aprendizaje y en la recepción de las familias migrantes retornadas, que pueden ser hablantes del español y el inglés o del español y una lengua originaria o de las tres lenguas.

En un contexto global la difusión del inglés como lengua de comunicación o lengua franca (Crystal, 2003) ha beneficiado su uso a nivel internacional y, por lo mismo, se enseña prácticamente todo el mundo. Esta difusión va de la mano con la occidentalización del mundo, en donde se ha normalizado una homogenización de la cultura, es decir, hábitos de consumo, comportamientos, formas de trabajo e incluso formas de vestir (Latouche, 1996; Ritzer, 2002). El uso del inglés forma parte de esta homogenización global.

En nuestro contexto la influencia que ejerce Estados Unidos sobre México está en ámbitos económicos, sociales y culturales. Estados Unidos es el socio comercial número uno de México, no solo más de 75% de nuestras exportaciones se dirigen a ese país (Banco de México, 2019), sino que la relación económica abarca espacios como la mano de obra y los procesos de producción. El envío de remesas de los trabajadores migrantes a sus familias en México representa la segunda fuente de divisas del país (Banco de México, 2019). Además de la vecindad geográfica y de compartir más de 3,000 kilómetros de frontera, esta relación se fortaleció a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, hoy llamado T-MEC. Por estas razones aprender inglés se concibe como una puerta de acceso a mejores condiciones laborales y oportunidades para una mejor calidad de vida (Despagne, 2019b, 2010).

Debido a lo anterior, hablar inglés en México es percibido como una forma de estatus social que permite el acceso a mejores condiciones económicas y sociales. La implementación de la enseñanza del inglés se ha intensificado y ampliado hasta alcanzar los programas de educación básica[18]. Como parte de la Reforma Educativa aprobada en 2013 la Secretaría de Educación Pública publicó en 2017 la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés, en donde se agregó en el currículo de

[18] En 2009 se implementó el Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica, el cual consiste en el diseño curricular de planes y programas para los niveles primaria y secundaria.

formación de docentes de educación básica la enseñanza del inglés. Sin embargo, a pesar de una percepción positiva generalizada del inglés en México, existe también una percepción negativa, la cual está relacionada con la mala imagen de los Estados Unidos como un país con políticas intervencionistas (Ryan, 2016).

La percepción de estatus es reforzada porque existe una correlación del nivel socioeconómico de los estudiantes con su nivel de inglés. Es en el sector educativo privado donde los estudiantes logran alcanzar altos niveles de competencia en inglés. En este sentido existe una percepción basada en la clase social, en donde solo aquellos que cuenten con los recursos económicos para pagar un colegio privado o clases particulares de inglés pueden llegar a ser bilingües (Despagne, 2018). Esto deriva en una brecha de aprendizaje de la segunda lengua entre los sectores educativos públicos y privados (Santana Villegas, et. al., 2016). Sin embargo, aunque muchos estudiantes están de acuerdo en que hablar inglés les da acceso a cierta modernidad y desarrollo tecnológico, también tienen una percepción negativa porque se relaciona con el poder imperialista de Estados Unidos (Despagne, 2010, 2020).

En México las creencias y actitudes lingüísticas coinciden con una visión colonizadora que desprecia las lenguas originarias y fomenta la enseñanza de lenguas europeas. Desde la formación del Estado nacional mexicano las políticas lingüísticas se basan en el mito del mestizaje, que favorece la cultura e ideal del colonizador español tomando su lengua como la lengua oficial. Las ideologías lingüísticas se entrelazan con las actitudes lingüísticas y crean una relación entre el lenguaje y las estructuras y fenómenos sociales, como la clase, el género, el nivel socioeconómico, la raza y la nación (Leeman, 2012). Aunque se considera que las actitudes lingüísticas se encuentran en el nivel del individuo, estos no son siempre conscientes de las ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2004), incluso las personas afectadas por ellas suelen defenderlas y aferrarse a un purismo lingüístico, aunque sean hablantes de una variante estigmatizada.

Si la enseñanza del español en México ha desplazado a las lenguas originarias, la difusión global del inglés y la migración de retorno ponen de manifiesto una nueva dinámica dentro de las ideologías lingüísticas. Hay una superposición de estatus del inglés ante el español y ante la lengua originaria.

1.1.4.3 *Doble percepción del inglés en México*

Las actitudes negativas hacia el inglés afectan a los estudiantes migrantes de retorno, quienes reciben comentarios que los excluyen del resto de sus compañeros. Estos comentarios aluden a un supuesto sentimiento de superioridad por tener una alta competencia en inglés.

Hablar español con anglicismos se asocia al capital simbólico (Bourdieu, 1991). Las ideologías lingüísticas de México consideran a las lenguas originarias como lenguas antiguas y al inglés la lengua de la modernidad. Sin embargo, la brecha entre la educación pública y la privada repercute en la enseñanza del inglés porque la formación de docentes que ingresan a la educación pública no es especializada (Despagne, 2010). Por ende, el acceso a la calidad en la enseñanza del inglés se considera exclusiva de grupos sociales de nivel socioeconómico alto porque pueden acceder a la educación privada (Santana Villegas, et. al., 2016). En este sentido, tener una alta competencia lingüística en inglés y conocimientos culturales de Estados Unidos se considera una forma de mostrar un nivel socioeconómico alto. En el caso de los estudiantes migrantes de retorno el aprendizaje del inglés se dio a partir de su experiencia como migrante en los Estados Unidos, no por haber estudiado en colegios privados en México, por lo que su conocimiento cultural y lingüístico no se relaciona con su nivel socioeconómico. Mientras que en los Estados Unidos la variante del inglés que usan los migrantes de retorno y su uso del español están estigmatizados (Leeman, 2012), al llegar a México su uso del inglés entra en una paradoja por la doble percepción del inglés en México: por un lado, es bueno hablar inglés, por otro, mostrar un dominio del inglés lo convierte en una persona arrogante (Sánchez y Hamann, 2016). Una interpretación de este fenómeno es el factor de clase y racialización. Se asocia la alta competencia del inglés con hablantes *cosmopolitas*, con fisonomía anglosajona y, generalmente, con estudiantes de colegios privados y no con hablantes de aspecto físico indígena o de estratos sociales más bajos. En este sentido, el color de piel está fuertemente ligado a la clase social. Se considera que mientras más blanca sea una persona en México más probabilidades tiene de pertenecer a una clase social alta y, por lo tanto, también de tener alta competencia del inglés. Por el contrario, mientras el color de piel sea más oscur, se le relacionará con clases económicas más bajas y, entonces, tendrá una baja competencia del inglés.

La cotidianidad que vivían los estudiantes migrantes en Estados Unidos estaba regida por un contexto multicultural y dentro de una comunidad étnica bilingüe, mientras que su nuevo contexto mexicano se rige por un sistema monocultural y monolingüe (Despagne, 2019a). Ser mexicano y pertenecer a una comunidad escolar en México implica necesariamente hablar español como lengua materna (Despagne, 2019a). El sentido de pertenencia es un tema importante en los estudiantes migrantes. Los resultados de investigaciones con estos alumnos muestran que algunos de ellos se identifican como mexico-americano, es decir, se siente parte de dos grupos, una doble pertenencia (Sánchez y Züñiga, 2010).

En esta primera parte del macro contexto he descrito cómo las condiciones históricas de la relación entre México y Estados Unidos determina la situación de los migrantes de retorno, la configuración de las familias que regresan y las características de los menores pertenecientes a la generación 1.5. Además, expliqué el contexto mexicano al cual regresan, en donde las ideologías lingüísticas determinan las políticas educativas que rigen las instituciones escolares que reciben a los jóvenes retornados. A continuación, cerraré la parte del macro contexto aludiendo a las trayectorias escolares de los menores migrantes de retorno y los principales retos de inserción escolar.

1.1.5 *Trayectorias escolares en el retorno*

Diversas investigaciones sobre estudiantes migrantes de retorno en los estados de Nuevo León, Zacatecas y Puebla, entre otros estados, muestran algunas características en común de estos niños, por ejemplo, la invisibilidad ante profesores y la comunidad escolar; el desconocimiento de contenido de las materias en México (por ejemplo, en historia no conocen nombres de personajes o fechas históricas; en geografía, nombres de lugares, capitales, etc.); ruptura sociocultural por las diferencias entre los sistemas escolares de Estados Unidos y de México; falta de dominio del español académico; rechazo por parte de sus pares (Jensen y Jacobo, 2018, Camacho y Vargas 2017, Panait y Zúñiga 2016, Despagne 2019a, Valdez Gardea, 2012; Vargas y Aguilar 2018, Román González y Carrillo Cantú 2017).

La experiencia escolar que han vivido estos estudiantes en ambos países comprende conocimientos sociales, culturales y educativos, los cuales llegan a diferir con los referentes

mexicanos. El tema de la diferencia de lenguas de instrucción entre uno y otro país no es el único reto en la inserción educativa, sino que en el contexto escolar existen otros códigos que deben interpretar y negociar (Zúñiga y Hamann, 2008); por ejemplo, las diferencias en la infraestructura y organización de la escuela; la ausencia de cosas o hábitos a los que estaban acostumbrados en Estados Unidos, tales como el uso de una biblioteca en el salón de clase o de un trato más directo con el docente o los directivos. De la misma forma, existen códigos y rituales en las escuelas mexicanas que son nuevos para ellos, como realizar honores a la bandera, cantar el himno nacional, llevar uniforme o dirigirse de manera más formal a sus maestros.

En este sentido, mientras mayor sea el tiempo de la escolarización de los estudiantes migrantes de retorno en escuelas estadounidenses más desafiante será su proceso de adaptación en las escuelas mexicanas (Zúñiga y Giorguli, 2019). De la misma manera, un largo periodo estudiando en Estados Unidos hace que la lengua dominante sea el inglés (Zúñiga y Giorguli, 2019).

La recepción de los estudiantes migrantes de retorno en las escuelas mexicanas está determinada por la homogenización lingüística y cultural promovida por las políticas educativas del Estado nacional mexicano. Esta homogenización está presente en el comportamiento de directivos y maestros de las instituciones educativas al invisibilizar a los estudiantes migrantes de retorno. Ellos pasan desapercibidos porque su apariencia y sus nombres se confunde con el resto de sus compañeros sin experiencia de migración, y se sobreentiende que por pertenecer a una familia mexicana o haber nacido en México tendrían que cumplir con otras características propias de la identidad mexicana, como hablar español o conocer la historia nacional (Zúñiga y Hamman, 2008). Tampoco hay registro exacto de ellos porque algunos tienen solo la nacionalidad estadounidense, es decir, nacieron en Estados Unidos y, por lo tanto, se les registra como extranjeros. En otros casos en que los padres solicitan la nacionalidad mexicana los menores tienen doble nacionalidad y se les registra como mexicanos. Aunque hayan migrado y crecido en Estados Unidos se les considera “nacionales” y administrativamente forman parte del grupo del resto de alumnos sin experiencia migratoria (Zúñiga y Giorguli, 2019).

1.1.5.1 *Retos de la inserción escolar y profesional de retornados*

El regreso de las familias a México implica una serie de desafíos que dificultan una reinserción social en sus lugares de origen. Estos desafíos van desde la ocupación laboral de adultos hasta la incorporación de los menores a las escuelas mexicanas. La imagen del migrante retornado puede percibirse de distintas maneras. La sociedad lo puede ver como un fracaso e incluso como resultado de una deportación que implicaría una actuación ilegal por parte de los migrantes[19]. Otras veces el regreso también puede ser positivo y verse como la finalización de una etapa exitosa (D'Aubeterre, et al., 2014). La migración de retorno implica, además, la posible separación de familias, un hecho que afecta sobremanera a los niños y adolescentes.

Con estas perspectivas del retorno los niños migrantes se enfrentan, además, al microcontexto de su comunidad y de su nueva escuela. La experiencia escolar que han tenido en Estados Unidos se une a la nueva y muy diferente experiencia de estudiar en una escuela mexicana. Este trayecto escolar no es homogéneo para todos los menores, pero comparten algunas características.

Las dificultades de los estudiantes retornados en las escuelas mexicanas tienen una fuerte relación con su competencia lingüística en español porque no entienden del todo las instrucciones de los maestros y se sienten inseguros (Despagne, 2019a). Esto afecta no solo la materia de español sino también al resto de los contenidos, lo cual se ve reflejado directamente en sus calificaciones.

Como se mencionó en el apartado del perfil lingüístico de hablantes de lengua de herencia, las competencias lingüísticas que más han desarrollado en español son aquellas utilizadas en ámbitos privados y no en ámbitos académicos (Cummins, 2008). Por esta razón, aunque los estudiantes migrantes de retorno hablen español y, en general, entiendan lo que escuchan y leen en la escuela en México, su competencia lingüística académica no es suficiente para comprender los contenidos de las materias. Esto se puede traducir en falta de claridad al interpretar las instrucciones del maestro.

A lo anterior hay que agregar que existe la creencia errónea entre los docentes en equiparar el dominio de la lengua hablada con el dominio de la lengua escrita. Asumen que, si el alumno puede hablar español, entonces lo puede escribir (Panait y Zúñiga, 2016;

[19] Muchas veces la deportación se da por ofensas menores, como infracciones de tránsito, sin embargo, al llegar la México la deportación es percibida como un crimen (Golash-Boza y Hondagneu-Sotelo, 2013).

Zúñiga y Hamann, 2019; Despagne y Jacobo Suárez, 2016). Al darse cuenta de que el alumno no escribe la lengua que habla, o no tiene habilidades académicas en la lengua que habla, lo catalogan como un estudiante con deficiencias académicas y no como un estudiante con necesidades lingüísticas específicas. Pasan por alto sus competencias bilingües y no se enfocan en el aprendizaje sino en el dominio del español[20].

La confusión o falta de entendimiento de sus clases incide también en aspectos como la motivación, la autoestima y el desempeño escolar en general (Camacho y Vargas, 2017; Despagne, 2019a; Jensen y Jacobo, 2018). A diferencia de los programas educativos en Estados Unidos, en donde cuentan con una política de inclusión lingüística con los programas de inglés como segunda lengua, en México no existe ningún programa similar que apoye a estudiantes migrantes o extranjeros en el desarrollo del español (Jensen y Jacobo, 2018). La falta de estos programas no permite una plena experiencia educativa de los estudiantes (Sánchez y Hamann, 2016). Esta realidad contrasta con lo establecido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, quien al definir la calidad en la educación identifica tres compromisos del Estado, siendo uno de ellos la "educación pertinente, aceptable y culturalmente adecuada" (INEE, 2019, 33) para los niños, niñas y adolescentes, por lo que debería considerarse una educación empática y comprensible para los estudiantes migrantes.

Incluso cuando en las políticas educativas se considere una educación culturalmente pertinente, es desde el propio Estado donde se fomenta una educación monolítica a través de símbolos y creencias nacionalistas, elementos fundamentales en la construcción de la identidad del mexicano desde la visión del Estado-Nación.

Hasta aquí hemos visto los principales desafíos que enfrentan los estudiantes migrantes de retorno cuanto ingresan a las escuelas mexicanas. La carga ideológica que tienen el inglés y el español en México determinan las dinámicas escolares con las que los estudiantes interactúan. A su vez, estás creencias se cimentan en relaciones históricas de migración entre Estados Unidos y México y en el desarrollo de la ecología lingüística

[20] En este punto sería necesario hacer referencia a los aportes de Francis (2012) a la educación bilingüe, en los cuales afirma que el derecho lingüístico fundamental es la alfabetización y el desarrollo de habilidades lingüísticas de orden superior. La forma de alcanzar estas habilidades en individuos bilingües es la instrucción conjunta de contenido en su lengua materna y la segunda lengua.

mexicana. Asimismo, he referido las características culturales y lingüísticas de la generación 1.5 y su contexto anterior y posterior a la migración. La siguiente sección corresponde al microcontexto, en la que describo tres etapas del continuo en la trayectoria migratoria y escolar representadas por los tres participantes.

1.2 Microcontexto

En las primeras partes de este capítulo me he referido al macrocontexto en el que ocurre la migración de retorno desde Estados Unidos hacia México, cuáles han sido sus orígenes, las condiciones de los estudiantes mexicanos migrantes en Estados Unidos y los factores determinantes para su recepción en las escuelas mexicanas. Sin embargo, este contexto debe ser puesto en perspectiva con las particularidades de los distintos "retornos", las causas y circunstancias particulares de cada grupo demográfico, de cada familia e incluso de cada individuo. Estos múltiples retornos (Paris, Hualde y Woo, 2021; Hirai, 2013) exhiben factores como la agencia de los migrantes (Da Cruz, 2014) o las relaciones familiares (Paris, et. al., 2021).

En este apartado de microcontexto daremos cuenta de cómo los factores antes mencionados se articulan en las experiencias de retorno de los tres participantes del estudio, quienes no solo representan distintos perfiles en el continuo de la transición escolar de estudiantes migrantes de retorno, sino que, además, evidencian las distintas realidades sociales y regionales de la inserción de migrantes en el país. Aunque en los tres casos el retorno se debe a decisiones personales y con un fuerte sentimiento de nostalgia por la familia, sus principales diferencias sociales están relacionadas con el lugar de origen y retorno y con el nivel socioeconómico de la familia. De esta manera, nacer en la capital del país, en una ciudad en el norte de México o en un poblado semirrural, condiciona las oportunidades que han tenido los padres y las oportunidades que estos buscan para sus hijos. Otro factor determinante es el nivel educativo y la profesión de los padres. A mayor nivel educativo, mayor cantidad de herramientas para mantener un desempeño escolar satisfactorio.

En este sentido, las condiciones particulares de cada participante determinan su experiencia escolar, tanto en Estados Unidos como en México, y repercuten directamente en la construcción de su repertorio lingüístico. En la presente investigación el estudio de

caso se diseñó con tres subunidades para intentar crear un seguimiento transversal en distintos momentos del tiempo en que se presentan las trayectorias escolares de los migrantes de retorno. Si bien cada subunidad presenta características únicas, existen situaciones comunes que se enfrentan de distintas formas. Así, las tres subunidades están caracterizadas por Adrián[21], cuyo momento he definido como "previo al retorno" pues todavía se encuentra en Estados Unidos con planes de regresar a México; Ulises, identificado como "retorno reciente" porque ha pasado justo el momento crucial de llegar a México, e Isabel, "retorno distante", quien ya tiene diez años de haber regresado a México y la narración de su experiencia de retorno en perspectiva ayuda a crear pautas para el análisis de las estrategias de inclusión. A continuación explico el microcontexto de cada uno de ellos.

1.2.1 *Previo al retorno*

Adrián nació en la Ciudad de México y a los cuatro años migró junto con su mamá a Estados Unidos. La madre de Adrián es madre soltera y decidió continuar sus estudios de posgrado en Estados Unidos, lugar en donde no tienen ningún familiar. Al terminar su doctorado en Economía la madre obtuvo un trabajo en una de las principales instituciones financieras estadounidenses, lo que les ha permitido a ambos tener estabilidad económica y una residencia legal. Adrián es hijo único. Él y su mamá viven en la región del Medio Oeste de Estados Unidos, pero viajan a México cada año para visitar a su familia. Además de convivir con sus familiares mexicanos una vez al año, salvo durante la pandemia de COVID-19, Adrián se mantiene en contacto con ellos a través de grupos familiares y mensajes directos de WhatsApp. Este fuerte vínculo virtual con sus abuelos, tíos y primos contrasta con el limitado círculo de amigos que tiene en Estados Unidos.

Adrián ha cursado todos los estudios en escuelas estadounidenses y en el momento de llevar a cabo la investigación estudiaba el séptimo año de secundaria (Middle School). Si bien la madre de Adrián se ha encargado de que éste participe en distintas actividades extraescolares, como, por ejemplo, tomar clases de violín y formar parte de una orquesta juvenil de la ciudad, o pertenecer al equipo de atletismo de la escuela, son pocas las relaciones cercanas que mantiene y, aparte de su mamá, no existe ninguna interacción con

[21] Para proteger su identidad se han cambiado por seudónimos los nombres de los tres participantes.

personas hispanohablantes por parte de Adrián. La mayoría de sus compañeros en la escuela son jóvenes de origen estadounidense, solo algunos pocos tienen otros orígenes culturales.

Aunque su nivel socioeconómico en Estados Unidos es de clase media, los recursos con los que cuenta son superiores al resto de los participantes. Esto se ve reflejado en que Adrián cuenta con una habitación, computadora y celular propios; toma clases particulares de violín y participa en viajes escolares a otros estados del país. Además, tanto la madre como el mismo Adrián hablan francés.

Después de haber vivido en Estados Unidos por más de ocho años la mamá de Adrián planea regresar a vivir a México. La razón principal es estar cerca de su familia porque, como se ha mencionado anteriormente, ellos no tienen familiares en Estados Unidos. Sin embargo, este retorno se ha postergado debido a que las ofertas de trabajo en México para la madre no son ideales. Un aspecto de la planeación para el retorno es encontrar una escuela para Adrián, por lo que la madre eligió el colegio particular en donde estudia la prima de Adrián para solicitar un examen de admisión. A pesar de no pertenecer a una comunidad hispanohablante ni tener más familiares con quien tener la oportunidad de hablar español, su competencia de lengua es alta, no solo mantiene una conversación en español de forma fluida y con acento mexicano, sino que conoce modismos de la lengua y léxico propio de la variante del altiplano central mexicano.

1.2.2 *Retorno reciente*

Ulises es el tercer hijo de una familia de siete miembros. Tiene padre, madre y cuatro hermanos: una hermana mayor, un hermano mayor y dos hermanas menores. Los padres de Ulises emigraron de una localidad semirrural en el estado de Puebla hacia el noreste de Estados Unidos en 2002. Su padre era campesino y llegó a trabajar en la construcción de carreteras. Su madre se dedicaba al hogar y en Estados Unidos trabajó en un restaurante de comida rápida. Los cinco hijos de la familia nacieron allá, por lo que conformaban una familia mixta (Ibarra y Vargas-Valle, 2021; Enriquez, 2015) en la que sus miembros tienen distinto estatus migratorio. Como muchos migrantes mexicanos, los padres de Ulises se dedicaron a trabajar todo el día. Solo tenían relación con un hermano del padre, quien había migrado antes y fue quien animó a su hermano a migrar junto con su esposa. Al inicio de la

investigación Ulises tenía 14 años, había vivido casi toda su vida en Estados Unidos y migró a los 13 años a México, a la misma localidad donde nacieron y crecieron sus padres.

Cuando vivía en Estados Unidos Ulises era el hermano menor. Sus hermanos son 4 y 5 años mayores que él, y era la hermana mayor quien ayudaba en la crianza y socialización del hermano pequeño. A pesar de estar cerca de una comunidad con fuerte presencia migrante poblana, Ulises y su familia tenían poco o nulo contacto con otras personas mexicanas, incluso tampoco frecuentaban al tío de Ulises. Además, al no contar con la residencia legal de los padres evitaban socializar con vecinos u otras personas de la localidad. Durante los años en la escuela primaria (Elementary School) Ulises tomó tres años de clases de inglés como segunda lengua (ESL). Como se ha mencionado en la primera parte de este capítulo, los programa de ESL pretenden la integración de niños migrantes registrándolos en cursos para aprender inglés en poco tiempo, dejando de lado su herencia cultural y lingüística.

Después de vivir casi veinte años en Estados Unidos los padres de Ulises decidieron regresar a México. Las razones, como la familia de Adrián, son restablecer los lazos familiares y la añoranza por el lugar de origen. Otra ventaja del retorno ha sido mejorar la calidad de vida. Aunque los recursos económicos son menores, tanto la madre de Ulises como el propio Ulises han expresado que se sienten mejor teniendo contacto frecuente con sus familiares. A diferencia de lo que se había establecido en la convivencia familiar cuando vivía en Estados Unidos, al vivir en México Ulises ha tenido que desempeñar el papel de hermano mayor porque sus dos hermanos mayores, al tener la mayoría de edad y la ciudadanía estadounidense, decidieron regresar para continuar sus estudios universitarios y trabajar. Esto reconfiguró los patrones familiares entre hermanos: ahora es Ulises quien apoya en la crianza y la socialización de sus dos hermanas menores. Además de tener esta responsabilidad ayuda en el negocio familia; su madre tiene una tienda de ropa y su padre una tienda de abarrotes. Otras actividades que realiza son jugar fútbol soccer y tomar clases de box.

En el contexto escolar la experiencia de Ulises al migrar a México fue en un principio negativa. No solo perdió un año sino que la comprensión de las clases fue muy difícil, colocándolo en un ambiente de estrés y frustración. Poco a poco fue aprendiendo español con la ayuda de familiares. De la escuela recibió apoyo con clases extras de español

durante tres meses. Estas clases las impartía una de las maestras de español de la escuela. En el momento de iniciar los cursos del PAPAM Ulises ya tenía un año viviendo en México, los momentos más difíciles ya habían pasado; sin embargo, aún tenía dificultades para poder expresarse en español.

1.2.3 *Retorno distante*

Isabel vive actualmente en el estado de Veracruz, de donde son originarios sus padres. Ellos migraron a una ciudad en el norte de México, donde nació Isabel, y más tarde cuando ella tenía 3 años migraron de nuevo, esta vez hacia el noreste de Estados Unidos. Isabel estudió allí toda la primaria y después de nueve años regresó junto con su familia a México, donde empezó sus estudios de secundaria. Ella es la mayor de tres hermanas. Cuando vivían en Estados Unidos su padre trabajó como electricista y su madre se dedicaba al hogar. Isabel es un ejemplo representativo de la generación de migración 1.5: llegó a temprana edad, fue alfabetizada en inglés durante los años de la educación básica en Estados Unidos, su lengua *de facto* es el inglés, la cual usaba para socializar con primos, amigos y con sus dos hermanas, y el español lo utilizaba en casa con sus padres. Su familia es también un ejemplo de las familias mixtas de migrantes en Estados Unidos; solo su hermana más pequeña contaba con la residencia legal, pero ella, su otra hermana y sus padres no, lo cual determinaba los hábitos en la familia. Su madre, por ejemplo, pasaba la mayor parte del tiempo dentro de casa. En la escuela Isabel era muy activa y participaba en clubes de ciencia y de arte, por lo que pasaba mucho tiempo fuera de casa.

En 2011 la familia de Isabel decide regresar a México por problemas familiares y porque no tenía la residencia en Estados Unidos. Al retornar, Isabel ingresó a la secundaria y, como Ulises, tuvo grandes dificultades para integrarse, por un lado, por la lengua, y por otra porque ella misma se consideraba americana y desconocía muchos aspectos de la cultura mexicana. Uno de estos aspectos era la relación entre maestro-alumno. Isabel se dirigía a sus maestros de una forma más directa y hablando de tú, lo cual causó malentendidos que la etiquetaron como “grosera”. Inició haciendo amigas con compañeras con las que tenía gustos en común. Con el tiempo Isabel empezó a socializar más con nuevas amigas en la escuela y fue aprendiendo a comunicarse más en español. Al principio hacía mímica para lograr comunicarse y después mejoró sus competencias lingüísticas en

español a base de correcciones que le hacían sus compañeras. Al ingresar al bachillerato sus habilidades para hablar inglés le dieron la oportunidad de participar en concursos de inglés interescolares representando a su escuela, lo que le dio un sentido de pertenencia a la comunidad escolar. Allí conoció a otros estudiantes que habían vivido en Estados Unidos. Al finalizar el bachillerato Isabel ingresó a la universidad estatal para estudiar la carrera de lengua inglesa. Esto le dio una oportunidad para estar más en contacto con el inglés: lo hablaba y lo leía cotidianamente.

En el momento de iniciar el curso del PAPAM Isabel acababa de egresar de la carrera y estaba al inicio de su vida profesional. Después de transcurridos más de diez años desde que regresó a México ha sido capaz de sobreponerse a los obstáculos de integración que enfrentó al inicio. Como hablante plurilingüe sus habilidades en inglés y español le permiten participar en una vida social y académica sin problemas. Tiene una visión crítica tanto de las lenguas como de la cultura mexicana y estadounidense. Uno de sus principales intereses es investigar sobre su pasado porque hasta hace poco supo la historia de su abuelo paterno, migrante del campo a la ciudad y perteneciente a un pueblo originario del estado de Oaxaca.

Como hemos visto a lo largo de este primer capítulo, el escenario en el que se encuentran los jóvenes migrantes al regresar o migrar por primera vez a México no solo tiene una historia determinada por acuerdos políticos y económicos entre México y Estados Unidos, sino que es producto de prácticas escolares, políticas lingüísticas de exclusión en ambos países e ideologías lingüísticas representadas en contextos familiares y escolares. Así, la primera parte del capítulo, el macrocontexto, relata cómo los cambios en los patrones de migración propician un aumento de familias mixtas, es decir, con distintos estatus de residencia en Estados Unidos. Dentro de estas familias nos enfocamos en los miembros más jóvenes, algunos de ellos forman parte de la llamada generación 1.5 y su perfil lingüístico se define como el de un hablante de lengua de herencia. Las trayectorias escolares de estos niños y jóvenes se enmarcan en políticas lingüísticas de inclusión en Estados Unidos, con programas de Inglés como Segunda Lengua (ESL), incluso en detrimento del mantenimiento de su lengua materna o lengua de herencia. Este macrocontexto continúa del lado mexicano, al regresar o migrar al lugar de origen de los padres. Con el retorno los jóvenes enfrentan retos en su inclusión escolar, muchos de ellos

cimentados en las ideologías lingüísticas del Estado nacional mexicano. Uno de los principales retos es la falta de reconocimiento de su experiencias culturales y lingüísticas. Es este reto en el que se centra la presente investigación, para lo cual se ha construido un continuo metodológico que simula una parte de la trayectoria escolar de los jóvenes migrantes de retorno. Este continuo se expone en la descripción del microcontexto, en el que se exponen tres estadios de la trayectoria escolar: previo al retorno, retorno reciente y retorno distante. Cada uno de ellos comprende características que muestran los desafíos de la inclusión escolar de migrantes de retorno. El microcontexto de cada participante devela que su inserción escolar depende en gran medida del capital cultural y simbólico de cada uno de ellos y de las redes familiares y sociales que hayan tejido tanto en Estados Unidos como en México. Otro aspecto que pudiera resultar determinante son las condiciones socioeconómicas y educativas de los padres, con lo que pueden prever las necesidades y posibles dificultades que sus hijos pueden tener al ingresar a las escuelas mexicanas.

En el siguiente capítulo presento el marco teórico que ayudará a analizar los resultados de esta investigación, el cual está desglosado en tres apartados. El primero presenta los fundamentos teóricos que utilizaré para analizar los retos de identidad de los participantes. En el segundo apartado expongo el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas en el cual está basado el diseño de la propuesta pedagógica, junto con la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples, presentada en el tercer apartado. Ambos enfoques proponen una nueva visión para contrarrestar los escasos espacios para recibir e incluir a jóvenes migrantes de retorno.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo aborda el marco teórico que utilizo para desarrollar la intervención pedagógica. Se divide en tres partes. En la primera parte expongo una discusión teórica sobre la construcción de identidades y su relación con la construcción del repertorio plurilingüe y pluricultural. En la segunda parte presento el enfoque plurilingüístico de enseñanza de lenguas y su pertinencia como propuesta teórica para fortalecer la experiencia escolar de los estudiantes retornados en México. En la tercera parte, desarrollo la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples como respuesta metodológica en la que confluyen los planteamientos del enfoque plurilingüístico.

Esta investigación está enmarcada en el paradigma postestructuralista y se realiza a través del lente teórico de la lingüística aplicada crítica (LAC). Al cuestionar las estructuras que configuran el uso del lenguaje como discurso de poder, la perspectiva teórica del postestructuralismo servirá de marco para estudiar el papel del lenguaje en la construcción de identidad y problematizar la experiencia del migrante en relación con su contexto.

La visión postestructuralista se plantea la existencia de múltiples significados dentro de un texto o discurso y no solo se crea a partir de la voz del autor (Barthes, 1987). En contraposición al estructuralismo, en donde la estructura es un todo, único e inmutable, el postestructuralismo analiza interpretaciones polifacéticas de la estructura. Siguiendo a Barthes (1987), el significado es creado por el lector o interlocutor. En este sentido, también la identidad o el "yo" es un constructo discursivo en donde el individuo puede representarse a sí mismo desde distintos puntos de vista y la relación con otros. En el caso de contextos multilingües y de migración los diferentes usos de lenguas y variedades de lengua por parte de los hablantes representa una parte de la construcción de sus identidades (Norton Peirce, 1995; Norton, 2000, Blackledge y Pavlenko, 2001).

Respecto a los usos de lenguas y variedades de lengua, debo aclarar algunos conceptos que utilizo a lo largo de la tesis. Considero bilingüismo el término utilizado en el enfoque estructuralista para nombrar el uso de dos o más lenguas o dialectos (Grosjean, 2004). De igual forma, en este enfoque una persona bilingüe es aquella que usa dos o más

lenguas o dialectos en su vida cotidiana. Por multilingüismo me refiero al uso de las lenguas en el nivel societal, es decir, a la capacidad de sociedades, grupos de individuos o instituciones para comunicarse en dos o más lenguas o variantes de lenguas (European Comision, 2007). Me refiero a lugares, territorios o espacios multilingües, nunca a habilidades lingüísticas de un individuo. No hablo de hablantes multilingües sino de contextos multilingües. Algunos autores señalan también al multilingüismo como un fenómeno individual (Cenoz, 2013), y recientemente se utiliza con este sentido para hacer la diferenciación de paradigmas en el aprendizaje de segundas lenguas. A reserva de explicarlo con detenimiento en el segundo apartado de este capítulo, hablar de multilingüismo individual es limitante porque se ve a las lenguas usadas por un hablante como capacidades separadas y su objetivo de aprendizaje es lograr un dominio equilibrado de las lenguas (Piccardo, 2013). Mi posición adopta el enfoque plurilingüístico porque no ve las capacidades lingüísticas como elementos separados, sino que conforman un solo repertorio de habilidades (Consejo de Europa, 2020). De esta forma considero el término hablantes plurilingües para referirme a los individuos que usan dos o más lenguas o variantes de lenguas sin importar el nivel de dominio de cada una de ellas.

Para Pennycook (2001) la lingüística aplicada crítica es una respuesta a la lingüística tradicional por su incapacidad de lidiar con cuestiones de autoridad, privilegio y superioridad de lenguas. En la lingüística aplicada crítica hay una relación recíproca entre teoría y práctica, es decir, es importante fundamentar la práctica en el contexto y no solo desde consideraciones teóricas (Pennycook, 2001). Para llevar a cabo la investigación fue necesario situar a los estudiantes retornados en el contexto actual del centro de México, tomando en cuenta no solo su experiencia migratoria sino también la histórica relación de migración entre México y Estados Unidos, así como las ideologías y políticas lingüísticas del sistema educativo mexicano reflejadas en el contexto escolar que se analizaron en el capítulo anterior de esta tesis.

Tradicionalmente en la lingüística teórica los fenómenos se encuentran descontextualizados, mientras que en la LAC es importante mapear las relaciones del microcontexto con el macrocontexto y problematizar los datos cuestionando las categorías tradicionales como lengua, enseñanza y aprendizaje (Pennycook, 2001). Para esta investigación analicé las relaciones de poder que en el macrocontexto moldean la condición

de ser bilingüe y ser migrante. Esto se relacionará con el microcontexto al analizar las conductas de los estudiantes y particularmente los retos de lenguaje e identidad de los menores. Con esta perspectiva diseñé y apliqué el Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM) con estudiantes migrantes de retorno para apoyar su experiencia escolar en el sistema educativo mexicano.

Para enmarcar el PAPAM recurrí a los planteamientos de la pedagogía crítica de Freire (1970), para quien la educación debe ser una "reflexión crítica" que llevará a la concientización de los estudiantes frente a un sistema que los oprime (Freire, 1970). Este planteamiento es importante en la presente investigación para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes respecto a la diferencia de estatus entre el español y el inglés en México y que entiendan las diferencias entre las ideologías lingüísticas de las que son objeto. Como mencioné en el primer capítulo, los estudiantes de la generación 1.5 estuvieron expuestos al inglés como lengua mayoritaria y de instrucción académica en la que fueron alfabetizados; al llegar a México esta situación se invierte porque la lengua mayoritaria es el español. Además, en las escuelas mexicanas sus maestros esperan que de la misma forma en que hablan español puedan escribirlo. Esta situación los margina dentro de las aulas y dan como resultado una experiencia académica desfavorecedora.

Freire propone una práctica educativa que desarrolle una curiosidad crítica a través de una herramienta dialéctica entre el hacer y el pensar, esto es, entre la teoría y la práctica (Freire, 1997). Esta herramienta dialéctica se relaciona con los enfoques críticos de enseñanza de lenguas segundas porque también buscan una relación entre el aprendizaje de lenguas y el cambio social, entendiendo la lengua como un constructo que los estudiantes hacen para comprender su contexto y su propia historia (Norton y Toohey, 2004). Otra preocupación de los estudios críticos en enseñanza de lengua es la investigación de problemas locales desde un punto de vista democrático y equitativo (Norton y Toohey, 2004). En el trabajo con estudiantes retornados enfrentados a un contexto social, cultural, escolar y laboral diferente es importante crear una reflexión sobre ellos mismos y su entorno para tener conciencia de sus identidades lingüísticas y mejorar su experiencia dentro de la institución escolar. A este respecto, la conciencia crítica de la lengua pretende integrar al área de enseñanza de lenguas el conocimiento sobre las relaciones de poder y los procesos ideológicos que están detrás de los usos convencionales de las lenguas

(Fairclough, 1992). La desigualdad sistémica sustenta la preferencia de los sistemas educativos por las variedades lingüísticas consideradas prestigiosas y rechaza aquellas variedades estigmatizadas. Dar cuenta de ello es una acción de la conciencia crítica de la lengua.

Para la propuesta de acompañamiento plurilingüístico de estudiantes migrantes de retorno me baso en un doble enfoque. El primero es el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas y el segundo el enfoque de multiliteracidades o alfabetizaciones múltiples. Ambos enfoques consideran una inclusión de las experiencias, conocimientos y habilidades de los estudiantes, que otros autores han contemplado y desarrollado bajo los conceptos de fondos de conocimientos (Moll, Amanti, Neff y González, 1992) o multicompetencias (Cook, 1992). En un enfoque antropológico los fondos de conocimiento (Moll, et. al., 1992), se refieren a los conocimientos y habilidades acumulados a través de la historia y la cultura de las familias y comunidades donde éstas se insertan. La investigación llevada a cabo por Moll et. al. (1992) se realizó en comunidades latinas en Tucson, Arizona, y se analizaron las formas en que los miembros de las familias recurrían a los fondos de conocimiento para resolver dificultades económicas y sociales. Los fondos de conocimiento son transmitidos a través de redes sociales con otras familias. En el enfoque lingüístico las multicompetencias (Cook, 1992) describen la realidad de un hablante bilingüe. Cook (1992) lo define como "el estado compuesto de una mente con dos gramáticas" (p. 557), enfatizando así el conocimiento extendido a dos a más lenguas. Más tarde, Cook (2016) amplía el concepto y lo llama un "sistema total de una mente o una comunidad que usa más de una lengua" (p.3), proponiendo un marco interpretativo del bilingüismo opuesto a la visión monolingüe del aprendizaje de lenguas. Al enmarcar el PAPAM en estos enfoques se tomaron en cuenta las necesidades diferenciadas de los estudiantes. La construcción de identidades fue una de ellas, y para analizarlas retomé los conceptos de identidad relevantes en contextos migratorios y de aprendizaje de lenguas. En el siguiente apartado se discuten estos conceptos.

2.1 Identidades

Siguiendo a Pennycook, los estudios de LAC subrayan la necesidad de establecer una conexión entre los planteamientos teóricos y la práctica en contexto de problemas sociales. La migración de retorno en México supone un reto para las propias comunidades y los individuos migrantes, como para instituciones y organizaciones de la sociedad civil que proponen programas de bienvenida e inserción en la sociedad mexicana[22]. Una parte central de esta investigación radica en analizar cómo los retos en la experiencia escolar de los estudiantes migrantes están ligados a la construcción de sus identidades. Por lo tanto, consideraré en este estudio las identidades migrantes, las identidades nacionales y las identidades lingüísticas, las que abordaré a continuación.

Dentro de la distinción de múltiples identidades del individuo que hace Block (2007)[23] destacaré dos de ellas para analizar en el PAPAM: las identidades nacionales y las identidades lingüísticas. Si bien los estudiantes retornados no se limitan a ellas, estas serán de importancia en el análisis de sus usos lingüísticos y su participación en las escuelas mexicanas. Estas dos identidades están relacionadas con la presente investigación porque reflejan directamente, por un lado, el papel que juegan las ideologías lingüísticas en las aulas mexicanas, particularmente en la clase de lengua española (identidad nacional), y, por otro lado, el repertorio plurilingüe asociado a la identidad bicultural de los estudiantes (identidades lingüísticas).

La construcción de las identidades en los estudiantes retornados plantea un espacio de negociación en el que confluyen ambas culturas, la estadounidense y la mexicana, y ambas lenguas, el inglés y el español. A veces también pueden confluir otras lenguas cuando los migrantes de retorno hablan una lengua originaria y más identidades, como la indígena. Este punto ambivalente permite el despliegue de las distintas identidades de los jóvenes de manera fluida dando respuesta al contexto y a sus interlocutores.

El concepto de identidades es una parte fundamental para la lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001) en tanto se interesa por las implicaciones sociales y políticas de la enseñanza de lenguas tomando en cuenta las ideologías lingüísticas subyacentes y el

[22] Como el Programa de Atención a Migrantes Retornados (PAMIR) o la estrategia Somos Mexicanos.

[23] Identidad étnica, identidad nacional, identidad migrante, identidad de género, identidad de clase social e identidad lingüística (Block, 2007, p. 43).

papel del lenguaje como parte constitutiva de la identidad del sujeto y no solo como reflejo de este.

La relación entre lenguaje e identidad en el paradigma postestructuralista da cabida a una negociación por parte del hablante. A partir de este punto podemos hablar de identidades en plural y no de identidad en singular porque la identidad en singular refleja una característica estable y fija, mientras que las identidades en plural permiten la inclusión de diversas adscripciones o pertenencias a distintos grupos culturales por los participantes según el tiempo y el contexto en el cual se desenvuelvan. A continuación discutiré los aportes de Bourdieu (1991), Hall (2003) y Weedon (1987) en torno a las identidades en la perspectiva postestructuralista.

2.1.1 *Habitus y capital simbólico*

La investigación de la identidad en la enseñanza de lenguas segundas se ha desarrollado a partir de los planteamientos teóricos de Bourdieu (1996, 1991), para quien la competencia lingüística, los conocimientos y habilidades de un individuo forman parte de su capital cultural en relación con el contexto social en el que se encuentra el hablante.

Bourdieu (1991) define el concepto de habitus como un conjunto de esquemas que hacen que los sujetos o agentes actúen y perciban el mundo de determinada manera. El habitus genera una serie de prácticas, percepciones y actitudes que se estructuran a través del cuerpo y no de manera consciente. Estos esquemas son inculcados durante la infancia y estructurados de acuerdo con las condiciones sociales del individuo (Bourdieu, 1991). De este modo, el habitus lingüístico es una serie de disposiciones adquiridas durante el aprendizaje de una lengua en un contexto determinado, como la escuela, la familia o los amigos. El aprendizaje a través del cuerpo se traduce en movimientos que determinan la forma de comunicarse; es decir, cierta posición de los labios y la lengua producen pronunciaciones distintivas de cierta región o grupo social. Estas disposiciones también se aprenden de forma física, es decir, ciertos movimientos del cuerpo determinan la forma de comunicarse de acuerdo con un habitus (Bourdieu, 1991). Una de las características del habitus es precisamente la forma de expresarse, las entonaciones y las variaciones lingüísticas de las distintas clases sociales. De esta manera toda expresión lingüística tiene una carga de valores que representan cierto tipo de capital en el mercado lingüístico. El

capital lingüístico es el capital simbólico del lenguaje, esto es, el valor atribuido a determinadas expresiones lingüísticas. La medida de este capital lingüístico puede variar en cada individuo y su uso se modifica de acuerdo con el mercado lingüístico que quiera satisfacer.

En este sentido, existe una relación entre el habitus y la socialización de un individuo en tanto que ambos suponen un proceso de internalización de una serie de comportamientos y representaciones dentro de un contexto dado. De acuerdo con Berger y Luckmann (2008), esta interiorización es un aprendizaje de un mundo social único a través del cual el individuo incorpora creencias, valores y normas. La socialización temprana o primaria se da en la primera infancia e incluye las formas de comunicarse y la adquisición de la lengua materna. La socialización primaria suele realizarse en grupos cercanos de pertenencia como la familia y la escuela (Berger y Luckmann, 2008; Ochs y Schieffelin, 2011). Cuando el individuo se incorpora a nuevos grupos sociales pasa por nuevos procesos de interiorización de comportamientos y conocimientos, generalmente esto ocurre durante la adolescencia y es parte de la socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2008).

Para fines de esta tesis, se hará referencia al capital simbólico del inglés, del español y del spanglish, así como de las distintas variantes de estas lenguas, en el entendido de que las expresiones comunicativas en las distintas lenguas de los participantes están cargadas de valores asociados a poderes económicos y políticos. Por ejemplo, en el mercado lingüístico se atribuyen al inglés los valores de éxito, oportunidades, capacidad económica y un estatus social alto (Despagne, 2010; Santana Villegas, et. al., 2016). El inglés es la lengua de los negocios y de una gran cantidad de productos culturales en los medios mexicanos. Sin embargo, es una lengua extranjera y, aunque es enseñada en diferentes niveles educativos, no es percibida de ningún modo como lengua que identifique a un mexicano. El español, en cambio, representa una parte fundamental de la identidad nacional retratada en el discurso oficial mexicano.

En el siguiente apartado muestro cómo la construcción de identidades ha sido abordada por distintas disciplinas, menciono algunas que fueron pertinentes en esta presente investigación.

2.1.2 *Construcción de identidades*

La discusión en torno a la identidad o identidades es amplia, por lo que no se hará una minuciosa descripción de ella; sin embargo, partiré de los conceptos de identidades (Hall, 2003), subjetividades (Weedon, 1987), identidad política (Clifford,1988) e identidad narrativa (Ricoeur, 1999, 2009), identificación con un grupo (De Fina, 2003). Continúo con el concepto de posicionamiento (Davies y Harré, 2001), de ambivalencia (Block, 2007) y tercer espacio (Anzaldúa, 1987; Bhabha, 1994). Finalizo con identidad nacional (Wodak, 2002) y las identidades lingüísticas para contrastarlas y construir con ellos una referencia teórica para las identidades pluriculturales y plurilingües de los estudiantes retornados.

En primera instancia retomo el concepto de identidades propuesto por Hall (2003) para analizar la construcción de identidad en los jóvenes retornados. Hall hace hincapié en la imposibilidad de la identidad fija, sobre todo en el contexto de la modernidad tardía, en donde la globalización y las migraciones conllevan procesos de cambios y adaptación[24] de recursos como la lengua y la cultura. En este sentido, Hall hace referencia al término de identidades para designar el proceso que constituye y reconstituye al sujeto que habla y actúa en el campo social y cultural (Hall, 2003). La idea de proceso hace evidente la multiplicidad de representaciones y el cambio continuo en las posiciones del sujeto. Siguiendo a Hall (2003),

> las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical y en constante proceso de cambio y transformación. (p. 16).

En este sentido, la representación del individuo a través del discurso está determinada por contextos históricos y sociales específicos y puede ser capaz de conectarse a una tradición histórica al mismo tiempo que concibe una nueva tradición. De acuerdo con

[24] Con adaptación cultural me refiero al proceso de ajuste del comportamiento de las personas cuando entran en contacto con un contexto cultural nuevo, mismo que implica un aprendizaje de conductas culturalmente apropiadas (Ward & Kennedy, 1999). El contexto del país receptor influye también en el proceso de adaptación, teniendo la capacidad de moldear las actitudes, las motivaciones o las habilidades de interactuar con las personas (Berry, 1997). La adaptación lingüística se refiere de manera particular a los ajustes en la lengua, ya sea aprendiendo la lengua del país de acogida o la variante dialectal. Este aprendizaje es uno de los pasos que condicionan la prosperidad en la sociedad de acogida (Portes y Rivas, 2011).

Hall, al llevarse a cabo dentro de la representación, las identidades "surgen de la narrativización del yo" (p.18), es decir, pertenecen a un plano simbólico que, incluso estando en parte constituido de lo imaginario, su alcance no deja de ser legítimo en ámbitos discursivos, políticos o materiales.

Por su parte, Weedon (1987) propone el lenguaje como lugar de construcción de identidad. Como en el feminismo posestructuralista, Weedon define la subjetividad como el aspecto de la psique de un individuo por medio del cual la persona se identifica a sí misma y su lugar en el mundo (Weedon, 1987). Como Hall (2003), Weedon (1987) retoma el concepto de subjetividad del psicoanálisis lacaniano y se refiere a él como "los pensamientos y emociones conscientes o inconscientes del individuo, el sentido de sí misma y su forma de entender su relación con el mundo" (p. 32). La forma de relacionarse con el mundo está entendida como la posición que toma el sujeto dentro de un discurso determinado. Además, subraya el estado de contradicción y recomposición de la subjetividad, los que se realizan a través del discurso; un discurso formulado cuando pensamos o hablamos y que, sin embargo, requiere de instituciones sociales como su vehículo físico. La elección de la posición del sujeto está ligada a los cambios en las relaciones de poder contenidas en los discursos.

Weedon (1987) habla de subjetividades, discursos y poder. El poder como una dinámica de control y falta de control entre discursos antagónicos y entre los sujetos, quienes, junto con las instituciones y las prácticas sociales son los transportadores de los discursos. De esta forma las prácticas sociales se conciben como inseparables de las interacciones lingüísticas pues "(…) al hablar se asume una posición del sujeto dentro de los límites de un discurso y se somete al poder y la regulación de dicho discurso" (p.119), por lo que las expresiones de comunicación de los hablantes bilingües atienden a los contextos históricos en los que se enmarcan los discursos, y estos, a su vez, se ajustan a las relaciones de poder entre instituciones representadas en los interlocutores.

Lo que Weedon define como subjetividades o posiciones de sujeto se contrasta con la narrativización del yo de Hall, la que podemos relacionar con los preceptos planteados por el filósofo Paul Ricoeur. Ricoeur (1999) analiza la identidad narrativa siguiendo las líneas de la teoría literaria y la hermenéutica[25]. Ricoeur (1999) aborda la noción de tiempo

[25] Teoría del conocimiento que intenta interpretar la comunicación escrita, verbal y no verbal.

para exponer la identidad narrativa. En la filosofía hermenéutica Ricoeur aporta al estudio de la subjetividad la relación entre el tiempo y la identidad. Como los autores antes mencionados, Hall y Weedon, Ricoeur coincide en caracterizar la identidad como un proceso, por lo que es móvil y dinámica. Para llegar a esta conclusión Ricoeur (1999) ofrece un amplio estudio sobre el tiempo, partiendo de los análisis narratológicos y de la teoría literaria, en el que afirma que "el tiempo humano se constituye en la intersección del tiempo histórico y del tiempo de la ficción" (p. 341), esto es, la identidad solo puede ser creada a partir de la narración del relato histórico y del relato de ficción. En este sentido, inicia una línea teórica que coincide con el planteamiento de Hall cuando este afirma que una parte de las identidades se construye en lo imaginario. El razonamiento de Ricoeur hace referencia a la concepción del Sí-mismo (Ricoeur, 2009) o identidad personal (Ricoeur, 1999), entendiéndola a partir de los términos latinos *idem* e *ipse*. El primero, *idem*, se refiere al carácter idéntico del sujeto en relación con sí mismo. Esta característica es inmutable. El segundo, *ipse*, representa lo propio, el carácter idéntico del sujeto en relación con los otros. Ambos términos se confrontan para develar la problemática de la permanencia de identidad, entre inmutabilidad, o concordancia en el relato, y cambio, discordancia del relato, y se concilian a través de la dimensión lingüística del relato (Ricoeur, 2009).

Otro análisis de la relación intrínseca entre narración e identidad lo propone De Fina (2003), pero a diferencia de Ricoeur, De Fina va más allá de un discurso individualista de la identidad y enfatiza la creación de identidades a través de la identificación con un grupo. En su estudio sobre migrantes económicos mexicanos en Estados Unidos, De Fina afirma que la narrativa es parte de un proceso de creación de identidad en donde prevalecen los lazos comunitarios en detrimento del individuo. Es a partir de la negociación de los roles sociales que se asume una identidad o no. Además, señala el papel de la narración en la construcción de una identidad en común, en donde, por ejemplo, historias de mitos nacionales son una de las bases en la identificación con un grupo nacional. Un claro ejemplo de esto en el caso mexicano es el mito del mestizaje que analizamos anteriormente, donde al mexicano "verdadero" se le define como mestizo y se practican rituales en el contexto escolar como los honores a la bandera, cantar el himno nacional y se habla del español como primera lengua.

Otro punto importante en la discusión de las identidades es la construcción de la identidad política (Clifford, 1988). En su ensayo sobre el caso del pueblo mashpee[26], Clifford apunta las características que el Estado, como organización política, le exige cumplir a un grupo étnico para otorgarle la denominación de nativo. El motivo es la indemnización y el regreso de tierras al pueblo mashpee, lo que se resuelve en un juicio en una corte federal. Durante los cuarenta días que duró el juicio una serie de testimonios e interrogatorios dan cuenta de los requerimientos legales para trazar la identidad de un pueblo. Lo que verdaderamente se estaba determinando en el juicio era una definición legal de la identidad tribal del pueblo mashpee y su inmutabilidad a lo largo de 300 años.

El análisis que Clifford hace de los testimonios de los nativos concluye en tres rasgos esenciales para determinar la identidad del pueblo mashpee. El primer rasgo es la idea de totalidad cultural y estructural. La visión del Estado sobre una cultura es que esta permanezca estática, con raíces fuertemente cimentadas en territorios específicos y en la que la posibilidad de cambio a través de los años debe ser casi inexistente. En cambio, algunos miembros del pueblo mashpee, incluido su jefe, habían tenido comportamientos que desde el punto de vista de los jueces eran problemáticos, como, por ejemplo, contraer matrimonio con una persona que no pertenece al pueblo o acudir a una consulta médica en la ciudad en lugar de seguir un tratamiento tradicional. Estas conductas fronterizas o liminales hacían ver a los indios mashpee, desde cierto punto de vista, como occidentales. Clifford (1988) advierte que cuando los grupos étnicos negocian sus identidades en un contexto de dominación se ajustan de formas distintas a un organismo vivo: "una comunidad, a diferencia de un cuerpo, puede perder un 'órgano' central y no morir. Todos los elementos esenciales de la identidad son, bajo determinadas condiciones, reemplazables: la lengua, la tierra, la sangre, el liderazgo, la religión" (p. 395). Estos procesos de apropiación e invención revelan condiciones históricas complejas que no difícilmente puede ser delimitadas por metáforas de continuidad.

El segundo rasgo que determina la identidad de los mashpee, desde el punto de vista del Estado, es la distinción jerárquica entre oralidad u escritura. En las epistemologías occidentales el conocimiento tradicional basado en la oralidad carece de fundamento. Muchos de los acontecimientos de la historia del pueblo mashpee no fueron tomados en

[26] En Massachusetts, EE. UU.

cuenta porque no existía un registro escrito de ellos. En este juicio entre las identidades "indias" y "norteamericanas" el peso de la legalidad estaba siempre en los hechos objetivos documentados.

Por último, el tercer rasgo es la continuidad narrativa de la historia y la identidad. En este punto se plantea la imposibilidad de una existencia discontinua. La identidad vista por el Estado no debe pertenecer a dos narrativas distintas: o se es indígena o se es occidental. Cualquier fisura en la historia del pueblo en donde confluyeran dos o más identidades era, para la corte, un signo de la falta de autenticidad de la tribu.

Con este análisis de la identidad política de un grupo étnico Clifford retrata cómo el Estado determina las identidades nacionales que son aceptadas jurídicamente. Sin embargo, la construcción de la identidad nacional va más allá de las definiciones políticas que han surgido a la par del origen de los estados nacionales y obedecen a construcciones colectivas de un sentido de pertenencia.

Las subjetividades o posiciones del sujeto de Weedon (1987) son planteadas por Davies y Harré (2001) con el concepto de posicionamiento. Para estos autores el individuo está sujeto a las posiciones que él mismo decide tomar y a cómo es posicionado por los otros, por sus interlocutores. Los estudiantes migrantes de retorno pueden adoptar distintas posiciones ante sus maestros y sus compañeros en las escuelas mexicanas. Estas posiciones pueden ser distintas según su personalidad y las relaciones con sus compañeros o el ambiente de la clase. Por ejemplo, pueden ser señalados como alumnos tímidos porque participan poco en clase al no comprender por completo las instrucciones (Zúñiga y Giorguli, 2019) o, en otro contexto más favorable, destacan en la clase de inglés tomando un rol de apoyo a sus compañeros (Sánchez y Hamann, 2016).

De acuerdo con Davies y Harré (2001) las palabras utilizadas en las conversaciones están cargadas de creencias sobre los propios hablantes y sus interlocutores. Estas creencias pueden estar moldeadas por las ideologías lingüísticas y por la percepción de la migración en la comunidad que recibe a los retornados. Por ejemplo, el regreso de las familias migrantes se percibe como positivo cuando es evidente el aporte social y económico, pero es percibido como negativo si la persona retornada regresa sin dinero o si ha sido deportada.

A diferencia de la teoría de roles (Goffman, 1971), en donde el rol dicta las palabras del discurso, en la teoría del posicionamiento son las prácticas discursivas las que construyen al hablante y a los escuchas, y las posiciones se negocian durante la conversación. Davies y Harré proponen un punto de vista donde el orden normativo de las conversaciones reales pasadas y presentes se da de acuerdo con los propósitos sociales del discurso. El posicionamiento es un fenómeno conversacional. Los arquetipos de las conversaciones presentes se encuentran en conversaciones pasadas, de alguien más o de nosotros mismos (Davies y Harré, 2001).

Solo cuando la identidad y la pertenencia a un grupo sociocultural son cuestionados se abre un espacio de "negociación de la diferencia" (Papastergiadis, 2000). Los estudiantes retornados se encuentran en ese espacio, tanto en Estados Unidos como en México. Esta situación surge frecuentemente en comunidades multilingües. A las situaciones en las que la identidad se caracteriza por la duda y la incertidumbre, Block (2007) las define como experiencias críticas. Estas experiencias se dan cuando se entra en contacto con una lengua segunda y un contexto cultural diferente que desestabiliza el sentido de sí mismo (p. 21).

Las experiencias multilingües y multiculturales son espacios naturales para las experiencias críticas. Cuando un individuo, particularmente una persona migrante, se enfrenta a estas experiencias críticas entra en un estado de *ambivalencia* (Block, 2007). Esta ambivalencia no es simplemente la convivencia de dos o más culturas o la adopción de una cultura más, es decir, no se es mexicano en un momento y después se cambia a ser americano en otro, sino que los límites culturales, sociales y lingüísticos son difusos. Se crea y se vive en un tercer espacio (Bhabha, 1994). Este tercer espacio es un lugar donde se resignifican las historias nacionales y las tradiciones. Es un espacio de enunciación contradictorio en donde los símbolos de las culturas son flexibles y en donde surgen las identidades híbridas. En contraposición a una postura esencialista de la cultura, propia del Estado-Nación, Bhabha (1994) propone la noción de tercer espacio. Desde la teoría poscolonial[27], Bhabha (1994) define el tercer espacio como una condición liminal en la que confluyen dos o más culturas. Se contrapone a la visión homogeneizadora de la cultura monolítica y permanece en la imaginación, no en un espacio físico. Esta condición se puede advertir en contextos migratorios. Tanto en el contexto estadounidense como en el

[27] Corriente de pensamiento que se opone a la hegemonía de Occidente.

mexicano los migrantes mexicanos se encuentran en un tercer espacio y, como lo vimos en el caso del pueblo mashpee, entran y salen de una cultura a otra.

El concepto de tercer espacio lo aborda también Anzaldúa (1987), quien utiliza el concepto de frontera entre México y Estados Unidos como metáfora de todo tipo de cruces, desde políticos, sexuales, lingüísticos y culturales. La metáfora de la frontera explica también la perspectiva que tienen los habitantes de esta área geográfica, en donde se puede tener la visión de un intruso dentro del sistema (Anzaldúa, 1987). Este estatus del *extranjero en el interior* deviene en el concepto de conciencia mestiza. A diferencia de otras visiones de identidad y su carácter fluido, Anzaldúa (1987) no habla en términos de una o varias identidades sino que propone un espacio, más cercano a un punto de vista que a una identidad. Anzaldúa construye esta nueva forma de ver el mundo desde la frontera entre México y Estados Unidos como espacio geográfico, pero lo utiliza como metáfora de estar en dos mundos, ya no hablamos de cambiar identidades sino de tener la habilidad de comprender una cultura y al mismo tiempo tener el pensamiento de una persona ajena. De acuerdo con Anzaldúa (1987) "la [conciencia] mestiza es un producto de la transferencia de los valores culturales y espirituales de un grupo a otro" (p.100), por lo que se crea una nueva mezcla, que perpetua la transición de sistemas de valores.

Al ser la identidad un constructo basado en prácticas discursivas podemos decir que los estudiantes retornados pueden tomar las posiciones culturalmente establecidas, por ejemplo, hablar español cuando están en contextos con otros mexicanos, como sus familiares, o posicionarse en ese tercer espacio y mezclar las expresiones culturales, o hablar en spanglish. Estos cambios de posición van a variar de acuerdo con las comunidades de práctica[28] de las que son miembros. Por ejemplo, en el contexto escolar mexicano se asumirán con la posición de alumno mexicano tímido o con la de migrante bilingüe o una mezcla de éstas; mientras que en el contexto familiar pueden asumirse como migrantes bilingües. La posición del sujeto incluye un repertorio de conceptos asociados con su ubicación en la estructura de poder, es decir, una vez que los individuos se posicionan también adoptan un punto de vista y una visión del mundo que corresponde a

[28] Las comunidades de practica son grupos de personas que comparten intereses y que participan en un proceso de aprendizaje colectivo. Este término, inicialmente propuesto por Lave y Wenger (1991), se asocia comúnmente a la visión del aprendizaje como un acto social y una práctica situada.

todos aquellos que comparten esa posición. Un ejemplo de esto es la manera en que, a través del aprendizaje de la variante estándar del español académico, los estudiantes migrantes de retorno pudieran posicionarse como un estudiante mexicano que reclama su ciudadanía desde un punto de vista cultural y lingüístico. Ellos logran hacer suyos los valores socioculturales de los espacios escolares mexicanos al manejar el discurso escolar dominante en México incorporando significados sociales, culturales y políticos.

La posibilidad de posicionarse crea, entonces, múltiples identidades. Estas identidades permiten a los estudiantes retornados entrar y salir de las comunidades de práctica a las que pertenecen. El aprendizaje de los usos lingüísticos y socioculturales del español en las escuelas mexicanas a través de la construcción de un repertorio plurilingüe les amplia estas posibilidades identitarias. Una de estas posibilidades de identificación es la identidad nacional, la que puede variar de significado de acuerdo con el contexto en el que se encuentran los estudiantes. En el siguiente apartado desarrollo el concepto de la identidad nacional.

2.1.3 *Identidades nacionales*

Partiendo de las proposiciones teóricas de Anderson (1991), la nación es una comunidad política imaginada. Esta característica se despliega en tres aspectos fundamentales: en cuanto a sus miembros, sus límites y su soberanía. Aquellas comunidades cuyo tamaño impida una relación cara a cara entre sus miembros se basa en la imaginación de una vida en comunión, incluso cuando éstos nunca se conozcan. Además, los límites territoriales, aunque existentes, son también imaginados por los líderes y los miembros de una nación y son representaciones que al mismo tiempo delimitan a otras naciones; saberse perteneciente a una nación incluye también la idea de la no pertenencia a otra. La noción de soberanía es también imaginada al acordar una legitimidad de poder, por ejemplo, en las monarquías esta legitimidad se daba por un poder divino.

Tomando la referencia de nación como comunidad imaginada de Anderson, Wodak (2002) extiende este concepto a las identidades nacionales. Las identidades nacionales son un constructo que implica sentimientos de pertenencia a un grupo social mayor (Phiney, et. al., 2001). De acuerdo con Wodak (2002), las identidades nacionales son comunidades imaginadas porque son producidas y reproducidas discursivamente. Las identidades

nacionales están constituidas por los discursos oficiales y no oficiales y definen la pertenencia a una comunidad nacional que comparte percepciones y prácticas de comportamiento. Estos discursos son emitidos por el sistema (la élite política y los medios) y por miembros de la comunidad nacional. Entre estos discursos existen relaciones sistémicas de transferencia y contradicción. En esta pertenencia se recrea el habitus, el cual Bourdieu define como esquemas de percepción, actitudes emocionales, disposiciones y convenciones o prácticas de comportamiento que son internalizadas a través de la socialización (Bourdieu, 1991). Así, al referir el concepto de habitus a las identidades nacionales, Wodak afirma que el habitus se basa en una cultura y un territorio. Relaciona el habitus con el "ser nacional", en el cual comportamientos y prácticas hacen que una persona pertenezca a cierto estado nación.

Wodak (2002) desarrolla el concepto de identidades fragmentadas a partir de la situación de inmigración e integración por la reunificación alemana y la creación de la Unión Europea. La nueva identidad europea estaba acompañada de un resurgimiento de identidades étnicas diversas que constituían a su vez identidades nacionales. La construcción de las identidades nacionales supone siempre una construcción discursiva de la diferencia (Wodak, 2002). Al ser partícipes de disposiciones emocionales, actitudes y convenciones en común, se delimitan también las actitudes e ideas estereotípicas de otros grupos nacionales. El sentido de solidaridad con los miembros del grupo al que se pertenece excluye también a otros grupos.

Se puede decir, entonces, que la identidad mexicana no es una sola, sino que existen varias identidades mexicanas, aquella definida por el discurso del Estado nacional mexicano, en donde, mediante una retórica nacionalista, se recrean una historia y un origen mitológico que todos los mexicanos compartimos o debiéramos compartir, y las identidades definidas por los discursos no oficiales o de la vida real (Wodak, 2002). Como se mencionó en el primer capítulo, en el discurso oficial la identidad nacional está basada fundamentalmente en el mito del mestizaje mexicano, donde los mexicanos mestizos contemporáneos son producto de la mezcla entre los europeos y los indígenas (Bartolomé, 1996) omitiendo a las poblaciones afrodescendientes. En este mito el papel de los pueblos indígenas se queda en el pasado, siendo "nuestras raíces", y se invisibiliza a las poblaciones originarias en la actualidad dejándolas fuera del proyecto nacional junto con las

poblaciones afrodescendientes y otras migraciones no europeas. Recientemente, deja también fuera a los mexicanos migrantes retornados, algunos de ellos compartiendo su identidad con otro Estado nacional, el estadounidense. En el discurso oficial la identidad nacional mexicana es ser mestizo y hablar español mexicano; en este discurso se excluyen las lenguas indígenas que continúan hablándose hoy en día y algunas variantes del español. Sin embargo, no existe una sola identidad nacional sino diferentes identidades construidas de acuerdo con el contexto (Wodak, 2002). En los discursos no oficiales las identidades nacionales mexicanas permiten la inclusión de otras formas de ser que existen en todas las regiones del país y dentro de ellas se integran las experiencias de migración.

La institución escolar es el lugar de construcción de identidades nacionales por excelencia, las que están regidas desde el origen del Estado nacional y que involucran el uso de la lengua y la adscripción de una ciudadanía nacional por medio de mitos y creencias socioculturales en común. Desde sus orígenes a finales del siglo XIX, los sistemas escolares han tenido como eje central la difusión de los valores de los estados nacionales (López de Lara, 2017). Estos valores, al gestarse a la par de una proclamación de soberanía de los estados, llevan consigo la exclusión de todas aquellas personas que no comparten los símbolos que unen a un pueblo-nación. En la exclusión de lo extranjero se encuentra también un rechazo a las comunidades migrantes.

En el caso de los estudiantes migrantes de retorno el cuestionamiento de su pertenencia a dos grupos culturales implica también el cuestionamiento de sus identidades lingüísticas e identidades nacionales. En su estudio sobre migrantes retornados de generación 1.5 retornados a México, Jacobo y Despagne (2022) analizan la construcción de ciudadanía formal y sustantiva en adultos y jóvenes. La ciudadanía formal se refiere a los derechos y obligaciones que adquieren las personas nacidas en un Estado, mientras que la ciudadanía sustantiva es el conjunto de prácticas culturales y simbólicas asociadas a un Estado. En el estudio se concluye que, a pesar de contar con una ciudadanía mexicana formal, los jóvenes migrantes de retorno de la generación 1.5 se encuentran en un proceso "continuo e individual de desarrollo de múltiples aprendizajes y de pertenencia, los cuales no están exentos de tensiones, contradicciones y en ocasiones discriminación" (p.490). Por lo tanto, para la generación 1.5 haber heredado la cultura y la lengua de su familia, incluso

teniendo la nacionalidad mexicana, muchas veces no resulta suficiente para ser considerados plenamente mexicanos cuando regresan a México.

Podemos concluir entonces que las identidades nacionales hacen referencia al sentido de pertenencia a un grupo cultural y este, a su vez, implica la identificación con una lengua, un territorio y las prácticas y comportamientos (habitus) reproducidos a través del discurso.

Los estudiantes migrantes de retorno se encuentran en una situación donde confluyen sus culturas, la norteamericana, la mexicana o la cultura regional originaria en el caso de familias de pueblos indígenas, y sus lenguas, inglés, español, spanglish y/o lengua originaria. Ya hemos visto cómo se configuran las identidades nacionales. Ahora, en el siguiente apartado, veremos la configuración de las identidades plurilingües. Para esto, hago una distinción entre ser bilingüe, ser multilingüe y ser plurilingüe y cómo esto influye en la identidad de los migrantes de retorno.

2.1.4 *Identidades plurilingües*

A principios del siglo XX Bloomfield (1933) definía al bilingüismo como la "adición de una lengua extranjera perfectamente aprendida (sic)" manteniendo la propia lengua materna. La definición de Bloomfield implicaba, al menos, tres incorrecciones. La primera es afirmar que una segunda lengua se *suma* a la lengua materna, lo que derivó en el desarrollo de teorías cognitivas tanto del bilingüismo como del aprendizaje de lenguas que veían al hablante bilingüe como la suma de dos hablantes monolingües. A la luz de otras investigaciones y enfoques holísticos sobre bi y plurilingüismo (Grosjean, 1997, 2004) se ha visto que el hablante bilingüe o plurilingüe no tiene dos o más cerebros, uno para cada lengua, lo que se ha llamado la compartamentalización de las habilidades lingüísticas, sino que todas sus lenguas forman parte de las mismas habilidades. La segunda incorrección es considerar que una segunda lengua solo puede ser una lengua extranjera. La postura de Bloomfield ilustra el lente monolingüe que caracterizó el ascenso de los estados nacionales a principios del siglo XIX, en donde, en territorios multiculturales y multilingües, solo una lengua era reconocida como nacional. Por esta razón el plurilingüismo de grupos nativos era negado y la idea de hablar más de una lengua era solo posible si se aprendía una lengua extranjera y no otra lengua nativa. La tercera incorrección es señalar que el hablante

bilingüe debe mantener un aprendizaje perfecto de la segunda lengua. Esta afirmación es una de las bases del bilingüismo balanceado, en donde la meta del aprendizaje es lograr tener las habilidades de una segunda lengua como lo tendría un hablante nativo. Los enfoques actuales en la lingüística aplicada crítica (Grosjean, 1997) desechan esta concepción y abogan por el uso y aprendizaje de habilidades diferenciadas de acuerdo con las necesidades comunicativas del hablante.

En el campo de estudio del bilingüismo el problema de la identidad no es un tema nuevo. La sociolingüística variacionista (Labov, 1972) ha abordado los rasgos identitarios a través de las variantes de una lengua de acuerdo con los diferentes dialectos que reflejan información relacionada con el hablante, como el sexo, la clase social, el origen regional o la edad. Desde esta perspectiva la identidad del hablante es expresada a través de la lengua. Sin embargo, los análisis variacionistas dejan de lado la agencia que tiene el hablante en el momento de comunicarse (Blackledge y Pavlenko, 2001) y continúan bajo el paradigma estructuralista en tanto que ven la lengua como un sistema fijo y sin posibilidad de cambio.

En la década de las ochenta investigaciones sociolingüísticas aportan una visión distinta de la identidad acercándose a enfoques etnográficos y esbozando una construcción de la identidad a través de la interacción. Por un lado, Gumperz (1982) se refiere a la identidad social como aquella construida a través de la interacción y el contexto, en donde la lengua es un símbolo que identifica a un hablante con un grupo social o comunidad de habla (Gumperz, 1968). Por otro lado, Le Page y Tabouret-Keller (1985) proponen el modelo de actos de identidad, en el cual el individuo crea patrones de comportamiento lingüístico para identificarse o diferenciarse de determinados grupos. Con este modelo los autores enfatizan la habilidad de modificar el comportamiento de acuerdo con el grupo con el que se interactúa analizando los usos del creole en Belice y Trinidad y Tobago. Sin embargo, continúa siendo un enfoque de la lingüística cognitiva y poco analiza sobre las relaciones sociales de los grupos o la actuación de los hablantes (Rickford, 2011). No obstante, ni la propuesta de Gumperz ni la de Le page y Tabouret-Keller cuestionan las relaciones de poder implícitas en el uso de las lenguas.

Los estudiantes retornados tienen el perfil lingüístico de los hablantes de una lengua de herencia en el contexto estadounidense. Son hablantes plurilingües del inglés y del español, sin embargo, este mismo perfil es percibido de distintas maneras al cambiar de

contexto. En Estados Unidos, la sociedad mayoritaria los identifica como hablantes "deficientes" del inglés por hablar un inglés con acento distinta a ella[29], por su pertenencia a una familia y a una comunidad mexicana hablante de una lengua minoritaria. Cuando la lengua minoritaria es percibida de manera negativa por la mayoría hegemónica los hablantes de lengua de herencia tienden a desasociarse de su grupo de lengua de herencia, mientras que cuando es reconocida y vista de forma positiva la identificación hacia su grupo de herencia es más fuerte (García-Bedolla, 2003). Los hablantes de una lengua de herencia en Estados Unidos, generalmente, son vistos como problemáticos en los programas de lengua porque sus habilidades lingüísticas en inglés son percibidas como deficientes o incompletas (Potowski y Carreira, 2004). Como se mencionó en el capítulo de contexto, la historia de los programas de inglés en Estados Unidos favorece la visión de un estado monolingüe, en donde la política del "English Only" permea en muchos de los currículos escolares. Esta situación lleva a creer que la lengua materna de una persona migrante bilingüe obstaculiza el aprendizaje del inglés. Por esta razón no es raro encontrar programas de inmersión en el inglés en donde se desconecta a los estudiantes migrantes de su lengua y su cultura, impidiendo que sean alfabetizados en su lengua materna.

En el contexto de Estados Unidos el español es generalmente una lengua estigmatizada y minoritaria. Esta situación origina la pérdida de la lengua en migrantes de segunda o tercera generación. La identidad lingüística de los hablantes de español como lengua de herencia está conformada por diferentes grupos étnicos y nacionales porque en Estados Unidos conviven hablantes del español originarios de regiones como Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica), Sudamérica y la región Andina (Argentina, Uruguay, Chile, Paraguay, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia), además de México y España (Potowski y Escobar, 2015). Hasta ahora no existe un consenso en el término que se deba utilizar para referirse a ellos. Se habla de los hispanohablantes categorizándolos como hispanos, latinos, de origen español, méxico-americanos o usando el gentilicio de su país de origen. A la estigmatización de uso del español hay que sumar los estereotipos y la discriminación hacia los migrantes mexicanos.

[29] Esto se da dependiendo de la generación a la que pertenezcan y la edad de llegada a Estados Unidos. Generalmente los migrantes de primera generación y generación 1.5 tienen un acento diferente a la mayoría hegemónica. Aquellos que llegaron antes de los 6 años hablan el inglés más norteamericano (Alarcón, 2016).

Algunos de los estereotipos negativos involucran el tema de la racialización y la clase social. Es poco frecuente que se discrimine a migrante mexicanos de clase media o media alta, con estudios universitarios, altas competencias en inglés e incluso piel menos oscura. Dentro de la hegemonía blanca norteamericana existe una jerarquía de estatus dentro de los mismos migrantes mexicanos (García-Bedolla, 2003), misma que existe también en el contexto mexicano. Recientemente, en algunos contextos de Estados Unidos existe una percepción positiva del español cuando se asocia a fuentes de empleo. En algunas regiones se buscan empleados bilingües, por lo que aprender español como lengua extranjera está asociado a un valor económico (Gándara, 2018).

La discriminación hacia migrantes y el abandono sistemático de una educación formal en la lengua materna de los menores migrantes ha originado un desplazamiento del español en favor del inglés, minando las posibilidades de una educación bilingüe. Aunque el bilingüismo existe en las comunidades de hispanohablantes de Estados Unidos el inglés representa una fuerza hegemónica que los jóvenes migrantes viven de forma cotidiana. Otras razones de pérdida lingüística del español son la baja cantidad de input, la ausencia de adultos figuras de autoridad en casa que hablen mayoritariamente el español y la lejanía con el país de origen (Potowski, 2007, 2012).

Evidentemente, no podemos hablar de un desplazamiento del español a nivel societal en Estados Unidos puesto que existen cada vez más personas bilingües de español e inglés[30]; sino que se podría hablar de la existencia de distintas variantes del español, (Potowski y Escobar, 2015) que no corresponden a las variantes reconocidas en México por las instituciones educativas y por el grueso de la sociedad. Esto conlleva a que en muchas ocasiones los jóvenes de ascendencia mexicana se sienten frustrados al no cumplir las expectativas de la comunidad mexicana por considerar que su comunicación en español no es la ideal.

[30] De acuerdo con el Instituto Cervantes, existen 41, 460,427 de hispanohablantes en Estados Unidos con un dominio nativo y 14, 900, 000 con competencia limitada (Instituto Cervantes, 2020). Según la Oficina de Censo de Estados Unidos, el 18.7% del total de la población (aproximadamente 62 millones de personas) se define como hispano, y de estos, el 71% reconoció hablar español en el hogar (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2020).

Esta frustración es particularmente embarazosa cuando se relacionan con gente fuera de su comunidad, muchas veces americanos estadounidenses que pueden comunicarse mejor en español que ellos mismos (Potowski, 2002, 2011). Regularmente, las habilidades del español desarrolladas por parte de nativos angloparlantes implica una mejor corrección gramatical y léxico especializado, pero no un correcto uso de la fonología ni de variedades lexicales no prestigiosas (Valdés, 2001; Ducar, 2012; Potowski y Carreira, 2004). La construcción de identidad de los hablantes de herencia se ve afectada por esta discrepancia en su uso del español respecto al de sus compañeros no hablantes de herencia. De la misma manera, se ha reportado que uno de los objetivos principales de los estudiantes migrantes al estudiar español en las universidades estadounidenses es reafirmar su identidad étnica al tener un alto grado de dominio en el español (Leeman, 2012). En este sentido la competencia lingüística de la lengua de herencia tiene impactos positivos en la identidad étnica (Potowski, 2012).

Sin embargo, el papel que juegan las ideologías lingüísticas en el aula de español como lengua segunda o lengua de herencia influye en la preferencia de la variante que se enseña. Esta variante suele coincidir con las variantes lingüísticas de los centros capitales, como Madrid y la Ciudad de México (Potowski, 2012, Leeman, 2012; Showstack, 2012). Retomando la definición de Kroskrity (2010), mencionada en el primer capítulo, las ideologías lingüísticas son creencias sobre el uso y estructura de una lengua que reflejan intereses económicos y políticos de hablantes individuales, grupos étnicos o estados nacionales. Estas ideologías son monolíticas tanto en Estados Unidos como en México, es decir, forman parte del conglomerado simbólico del estado nacional. La pertenencia a estos países atraviesa el filtro lingüístico: para ser estadounidense se debe dominar el inglés, y para ser mexicano el español. De esta forma, de la misma manera en que los estudiantes migrantes son relegados por la sociedad estadounidense angloparlante por sus habilidades plurilingües en español y en inglés o por su comunicación en un inglés “impuro”, son también marginalizados en México por no hablar español “correctamente” (Leeman, 2012), aunque esta segregación o señalamiento ocurre principalmente en el centro de México, en donde la percepción del inglés está sumamente politizada, a diferencia del norte del país, donde los intercambios económicos, comerciales y culturales entre los dos países son más

extendidos y el contacto con la lengua es más amplio, por lo que hablar inglés no es exclusivo de las clases altas o clases medias altas.

En un estudio con estudiantes bilingües de inglés y español Showstack (2012) encontró que la identidad bilingüe de los estudiantes está relacionada con los discursos socialmente construidos sobre el valor de las lenguas y variedades lingüísticas, lo cual refleja una visión simplificada de la realidad. Al negociar sus identidades a través del discurso en contextos sociales particulares el hablante bilingüe o hablante de distintas variedades de español cambia su identidad lingüística en el discurso de acuerdo con la situación y el contexto social, como las intenciones y las expectativas de los participantes de una conversación. De acuerdo con Showstack (2012), una posición esencialista de los posicionamientos en el discurso es cuando los hablantes se posicionan a través del discurso y del uso de la lengua para "autentificarse" con cierto tipo de comunidad de habla y comunidad de práctica. Una postura no esencialista implica mezclar códigos lingüísticos para cuestionar las asociaciones entre el uso de una variante de lengua y un tipo particular de persona.

2.1.5 *Identidades y aprendizaje de lengua en contextos migratorios*

Uno de los problemas que trata la lingüística aplicada crítica, en particular al trabajar con grupos de hablantes migrantes bilingües, es la construcción de la identidad (Norton Peirce, 1995; Norton, 2000; Blackledge y Pavlenko, 2001). Al estar en un territorio ajeno al propio los sujetos migrantes se encuentran en una posición de incertidumbre y negociación de identidad, la que se expresa en el uso de las lenguas o la pertenencia a ciertas comunidades (Papastergiadis, 2000). Las investigaciones de Norton Peirce (1995) empiezan a indagar la relación entre la identidad de migrantes estudiantes de una segunda lengua y su contexto social. Norton considera que los estudios de adquisición de segundas lenguas no habían tomado en cuenta algunos comportamientos individuales que respondían a la inequidad de poder entre las lenguas. A partir de su investigación con mujeres migrantes en Canadá propone una distinción entre la motivación individual de las estudiantes y la inversión[31] para aprender la lengua meta. Aquí, entonces, se muestra al migrante estudiante de

[31] *Investment* es el concepto en el idioma original.

segundas lenguas como sujeto histórico-social que puede posicionarse de distintas maneras respecto a la comunidad mayoritaria (Norton, 2013).

Siguiendo a Norton (1997, 2010, 2013), estudiantes marginalizados pudieran tener menos oportunidades de aprendizaje al estar en ambientes determinados socialmente para producir la lengua meta. Este contexto pudiera ir en detrimento de su participación para aprender la lengua. La inversión de los estudiantes de segundas lenguas se relaciona con su motivación y el compromiso con el aprendizaje. De acuerdo con sus hallazgos los estudiantes pueden estar motivados para aprender la lengua, pero si en el contexto escolar hay prácticas excluyentes existirá la motivación, pero no la inversión para aprender. Para Norton (2013) existe una correlación entre, por un lado, el deseo de aprendizaje y el esfuerzo invertido para aprender la lengua, y, por otro lado, las identidades complejas y cambiantes de los estudiantes. Para los estudiantes migrantes de retorno el ambiente escolar en México reproduce las expectativas que se tienen de los estudiantes mexicanos sin experiencia migratoria, las que se cimientan en las ideologías lingüísticas discutidas en el primer capítulo de esta tesis.

Otros aportes a la discusión de las identidades con la lingüística aplicada crítica los ha realizado Duff (2002, 2012). En su estudio etnográfico sobre clases de inglés como segunda lengua en aulas multilingües en Canadá, Duff reportó el rol que juega el silencio de los estudiantes. Para los aprendientes de la lengua mantenerse en silencio es una estrategia para evitar recibir burlas debido a los posibles errores que puedan cometer. Sin embargo, para los hablantes nativos el silencio es indicio de falta de interés y motivación. Esta situación es similar a la que viven algunos jóvenes migrantes de retorno al integrarse a las escuelas mexicanas. Como lo mencioné en el primer capítulo, es común que los maestros posicionen a los estudiantes migrantes como alumnos poco participativos, tímidos o, incluso, con deficiencias académicas por el hecho de no hablar en clases.

Los mexicanos en Estados Unidos forman parte de una comunidad más amplia que incluye a personas hispanohablantes de otros países de Latinoamérica (Potowski, 2012). Su identidad es cuestionada constantemente. Por un lado el contexto social dominante estadounidense le exige una aculturación a la sociedad norteamericana y con los discursos oficiales lo categoriza con etiquetas que diluyen características propias de su cultura. Al formar parte del grupo sociocultural más amplio llamado “latinos”, categorización del

discurso oficial e institucional que borra características de su cultura, los mexicanos en Estados Unidos están en contacto con variantes del español muy diversas en los niveles lexical, gramatical y fonológico (Potowski, 2007, 2012). Por otro lado, la pertenencia a su comunidad mexicana o de la región de la que es miembro su familia está circunscrita a la lealtad que le tenga a ella, la que se ve examinada al regresar a México, en donde sus familiares le cuestionan comportamientos más cercanos a la cultura estadounidense, como la forma de vestir y el uso del lenguaje (Zúñiga y Giorguli, 2019; Sánchez y Hamann, 2016).

En esta primera parte del marco teórico he descrito la cuestión de las identidades de los estudiantes migrantes retornados desde un marco postestructuralista que podemos resumir de la siguiente manera. A partir del postestructuralismo existe una relación intrínseca entre el discurso y la identidad. Esta última deja de ser monolítica e incuestionable para ser flexible, contradictoria y formularse en una dimensión social a través de discursos y prácticas sociales (Hall, 2003; Weedon,1987). Con estas premisas analizo las identidades de los estudiantes migrantes de retorno, así como sus estrategias para hacer uso de su capital lingüístico (Bourdieu, 1991) en los distintos contextos de los tres participantes, el que tomaré como base para desarrollar la construcción de su repertorio plurilingüe.

Al trabajar con personas migrantes la noción de una identidad cultural es relevante porque se pueden establecer los lazos de pertenencia a una comunidad imaginada (Anderson, 1991) y las formas en que estos se articulan. Sin embargo, los conceptos de identidades fragmentadas e identidades nacionales (Wodak, 2002) serán solo la base para hablar de una construcción de identidades pluriculturales, puesto que el término de identidad nacional puede confundirse con la adscripción de ciudadanía a uno u otro país. Las identidades pluriculturales serán un elemento de análisis para la construcción del repertorio pluricultural.

Por último, las nociones de tercer espacio (Bhabha, 1994) y de frontera (Anzaldúa, 1987) se agregan a la situación de cómo se ven a sí mismos los participantes, cómo se sienten y cómo manejan sus identidades en el contexto de cada uno. Si la situación de ambivalencia les acarrea más ventaja que desventajas o si se posicionan en un tercer espacio o no. Esto servirá para fortalecer la hipótesis de que la construcción de un repertorio plurilingüe y

pluricultural favorece el desarrollo académico de los jóvenes retornados poeque sus identidades se construyen a través del discurso y se posicionan de acuerdo con el contexto social en que se da la comunicación. Las posiciones desde donde se enuncian responden, de manera inconsciente, a las ideologías lingüísticas respecto al plurilingüismo del inglés, español y spanglish.

La construcción de identidades incide directamente en la construcción de los reportorios plurilingüe y pluricultural. En el siguiente apartado se describirá el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas, que servirá de referencia teórica para el PAPAM.

2.2 Enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas

En los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas se ha estudiado a los aprendientes de una segunda lengua con una perspectiva cognitiva utilizando términos como adquisición (Skinner, 1957; Chomsky, 1965; Krashen, 1977, 1981), interferencia (Mackey, 1970) y bilingüismo balanceado (Peal y Lambert, 1962). Se habla de bilingües en oposición a monolingües, en tanto que un monolingüe habla una lengua, mientras que una persona bilingüe habla dos lenguas. Estos enfoques hacen énfasis en una doble competencia lingüística del hablante, como si se tratase de dos personas monolingües en una. Además, nociones como el bilingüismo balanceado, en donde se espera que el hablante tenga el mismo nivel de competencia en ambas lenguas, dan cuenta de una visión reducida de las necesidades sociolingüísticas del hablante.

Más adelante surge el enfoque multilingüe de la enseñanza de segundas lenguas, que considera los usos de las diferentes lenguas de un hablante multilingüe (Cenoz, 2013). Recordemos que existe además el multilingüismo a nivel societal, que se refiere al uso de dos o más lenguas o variedades de lenguas en un espacio o territorio (European Comission, 2007). El enfoque multilingüe habla del multilingüismo a nivel individual para sustituir al término bilingüismo, incorporando el uso flexible de las lenguas (Cenoz, 2013; Jessner, 2008). Sin embargo, su intento por caracterizar una descripción holística del hablante falla al no incorporar elementos culturales, es decir, siguen manteniendo una postura cognitiva de la lengua. Además, continúan considerando fenómenos lingüísticos como el cambio de código o la mezcla de lenguas como una anomalía.

En contraste con los enfoques tradicionales, el giro social en los estudios de lingüística aplicada ve la lengua como un constructo social (Rampton, 2013). Las lenguas dejan de ser un sistema abstracto o un proceso esencialmente cognitivo para verlas como un proceso social, que se sitúa y cambia de acuerdo con el contexto y las prácticas sociales de un individuo (Bloome y Green, 2015). El giro social en los estudios de aprendizaje de lenguas reconoce que la adquisición de lenguas modifica las competencias de los aprendientes y moldea sus repertorios lingüísticos (Gee, 1999; Block, 2003, 2007).

Si bien el origen de este giro social en la enseñanza de lenguas puede rastrearse hasta la introducción del repertorio lingüístico (Gumperz, 1964) o la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980), es con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2020) que se plantea una serie de descriptores que van más allá de habilidades formales de la lengua y que introducen competencias centradas en el papel del estudiante de lenguas como agente social. Más recientemente el Marco Común se ha fortalecido con un volumen complementario que describe la competencia plurilingüe y pluricultural para dar paso al enfoque plurilingüe (Council of Europe, 2018).

A diferencia de una visión multilingüe del aprendizaje de lenguas, para el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas estas se interrelacionan e interconectan en el nivel del repertorio y de la agencia del individuo en el uso de sus lenguas (Piccardo, 2013; Moore y Gajo, 2009). Las lenguas no están separadas unas de otras, sino que se conectan y el hablante recurre a ellas de acuerdo con la situación comunicativa. De esta forma no se habla de alcanzar un nivel de dominio balanceado sino de tener un aprendizaje constante y una interacción flexible y dinámica entre las lenguas (Consejo de Europa, 2020; Piccardo, 2013; Canagarajah y Lynage, 2012).

De acuerdo con Canagarajah (2009) la competencia plurilingüe no está desarrollada de forma individual en cada lengua, sino que está basada en el repertorio integrado por las diferentes lenguas; no busca un equilibro de competencia entre las lenguas; no es necesario usar todas las lenguas para un mismo propósito; no es un fenómeno aislado sino una práctica social y puede ser desarrollada por los hablantes de forma intuitiva. Situando estas características en el contexto de los estudiantes migrantes de retorno sus conocimientos tanto del español como del inglés se ajustan al contexto social, dependiendo del propósito

comunicativo. Como se mencionó en el primer capítulo, al estar en Estados Unidos los estudiantes retornados se ajustan al perfil lingüístico de los hablantes de lengua de herencia. Suelen utilizar el español más en situaciones informales y familiares, mientras que se comunican en inglés en ámbitos formales académicos (como el entorno escolar) y también en ámbitos informales públicos (con otros amigos hispanohablantes). Al llegar a México se encuentran en una situación de inmersión en donde el español está tanto en espacios públicos como privados y disminuye el input en inglés. Su uso lingüístico cambia y deben adaptarse a las prácticas sociales propias de su nuevo contexto.

Contrario al enfoque multilingüe, en donde se enfatiza la suma de diferentes lenguas y su nivel de dominio, la competencia plurilingüe intenta borrar las barreras entre las lenguas y subraya la interacción e interconexión entre estas en el individuo. Desde la visión plurilingüística las lenguas y variantes lingüísticas se encuentran interconectadas y participan del proceso de uso y aprendizaje de lengua (Consejo de Europa, 2020). Se enfoca en una educación lingüística que abarque las diferentes lenguas y distintas variantes de una misma lengua, a diferencia de la educación monolítica mexicana, en donde se espera un conocimiento lingüístico y cultural homogéneo en todos los estudiantes. Las escuelas mexicanas parten de que todos los alumnos tienen al español como su lengua materna.

Del mismo modo la competencia pluricultural no se refiere a la simple coexistencia de varias culturas (nacionales, regionales, sociales), como es el caso con el multilingüismo societal en Estados Unidos, sino a su comparación, contraste e interacción entre sus miembros. En el caso de los migrantes de retorno este contraste se da cuando tienen que negociar significados socioculturales, por ejemplo, al hacer amigos o comportarse de manera más formal con sus maestros.

Tomando en cuenta las habilidades lingüísticas diferenciadas entre los niveles de competencia lingüística de las diferentes lenguas, las prácticas y los conocimientos plurilingües enfatizan atributos positivos en los estudiantes, como la flexibilidad cognitiva, el pensamiento creativo y la transferencia conceptual, cultural y cognitiva entre una lengua y otra (Piccardo, 2013). Esta transferencia de habilidades entre las lenguas tiene como base teórica la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1979, 1981), la cual plantea que existe una destreza cognitiva común que subyace el rendimiento académico en las distintas lenguas de un hablante plurilingüe. La hipótesis se esboza como un iceberg

doble en donde las puntas serían características superficiales o habilidades básicas de comunicación interpersonal (BICS), mientras que en el fondo la base del iceberg es una sola, representando un dominio cognitivo académico del lenguaje (CALP)[32]. Esta interdependencia cognitiva resulta relevante para definir un programa de enseñanza de lengua para hablantes plurilingües.

Para hacer una descripción detallada de los enfoques multilingües y el enfoque plurilingüístico, en el siguiente apartado describo los contrastes entre ellos y las razones por las que el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas es el marco idóneo para reconocer las habilidades y experiencias de los jóvenes estudiantes migrantes de retorno.

2.2.1 *Plurilingüismo y enfoques tradicionales*

El enfoque plurilingüístico tiene como base de su orientación la inclusión de todas las lenguas y sus variantes. Estas son vistas como conocimientos válidos y como recursos beneficiosos para los estudiantes porque el aprendizaje de una nueva lengua se construye a partir de las lenguas que conoce el estudiante. Es, además, una visión con sentido social donde el estudiante es agente social que participa de las prácticas sociolingüísticas. Para mayor diferenciación entre el enfoque plurilingüístico y el enfoque multilingüe presento la tabla 1.

TABLA 1 Diferencias entre el enfoque multilingüe y el enfoque plurilingüístico

Enfoques multilingües	*Enfoque plurilingüístico*
Cognición Adquisición: lenguas separadas en compartimentos. La cultura se considera aparte.	Práctica Expansión: lenguas y variedades de lenguas forman un solo repertorio. La cultura forma parte de la competencia plurilingüe.

[32] Una descripción de BICS y CALP se realizó en el primer capítulo, en la caracterización de los hablantes de lengua de herencia (p. 19).

Meta: bilingüismo balanceado, hablante nativo. Estudiante: aprendiente.	No hay meta visible, las habilidades fluctúan a lo largo del tiempo. Estudiante: agente social.

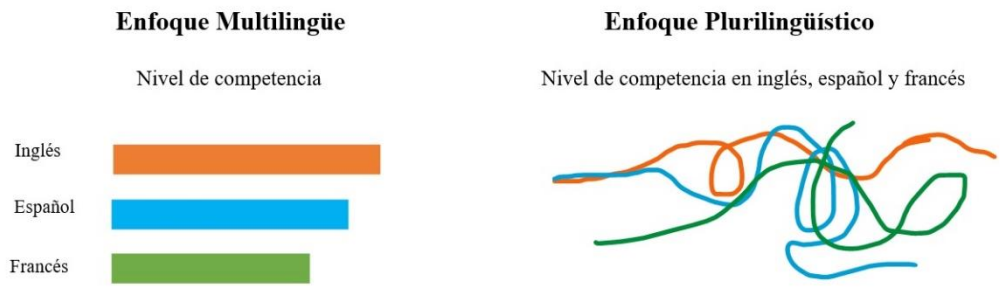
Fuente: Elaboración propia.

La enseñanza desde la perspectiva multilingüe se construye a partir de una visión monolingüe (Piccardo, 2013) destacando la pureza de las lenguas; se enfoca en conocimientos formales de la lengua y acentúa los procesos cognitivos para comprender el aprendizaje, mientras que el plurilingüismo subraya el papel de la lengua como constructo social: el aprendizaje se da a través de la práctica. La comunicación plurilingüe no solo implica conocimiento, sino que abarca estrategias de interacción, está abierta a lo impredecible. Es un modo de práctica y no solo de cognición. Cada contexto de comunicación requiere de una nueva e impredecible mezcla de lenguas, variantes y convenciones e, incluso, recursos paralingüísticos, como la mímica o los gestos.

Una de las principales diferencias entre ambos enfoques consiste en que en el multilingüismo se entienden las lenguas como compartimentos separados, esto es, se conciben los conocimientos como habilidades distintas, independientes entre una lengua y otra, y la mezcla de las lenguas es considerada como un obstáculo para continuar en el aprendizaje progresivo y ordenado. El plurilingüismo, en cambio, considera la mezcla de lenguas como algo natural y un beneficio para el estudiante; las habilidades son compartidas y no hay límites claros entre las habilidades de una lengua y otra. En este enfoque las lenguas conforman un solo repertorio, por lo que se habla de expansión de conocimientos y habilidades y no de adquisición. Aquí se trata de tomar en cuenta los fondos de conocimiento (Moll, et. al. 1992) de los estudiantes. De acuerdo con Moll, et. al. (1992) cada familia e individuo cuenta con una serie de habilidades y conocimientos "históricamente acumulados y culturalmente desarrollados que son esenciales para su bienestar y buen funcionamiento." (Moll, et. al., 133). El uso de los fondos de conocimiento por parte de las familias y sus miembros los ayuda a enfrentar situaciones sociales, culturales y económicamente comprometidas. El reconocimiento de estas habilidades es una parte fundamental de una propuesta plurilingüística, por lo que el aprendizaje de

lenguas y variedades de lengua se basa en las lenguas anteriormente aprendidas. En la figura 1 se puede apreciar cómo se vería esta diferencia de enfoque.

FIGURA 1 Diferencias de las competencias multilingüe y plurilingüe.



Fuente: Elaboración propia, adaptada de Wichser-Krajcik (2021)

En la Figura 1, propuesta inicialmente por Wichser-Krajcik (2021), se aprecia cómo la competencia lingüística vista desde el enfoque plurilingüístico se presenta caótica y sin límites claros entre las lenguas porque el aprendizaje y el uso de lenguas es fluido, mientras que desde el multilingüismo las competencias están delimitadas en cada lengua. El repertorio plurilingüe es uno solo, en él se incluyen las habilidades de todas las lenguas y variantes de lenguas. El repertorio comunicativo multilingüe está conformado por distintas competencias.

Otro aspecto fundamental es el papel de la cultura en la enseñanza de lenguas. Aunque se ha considerado el conocimiento cultural de cierta región o país al aprender una lengua, este siempre se presenta como contenido adicional, en donde se pueden ver ejemplos lingüísticos, como léxico y expresiones sociolingüísticas. Se presenta además una visión de la cultura de la lengua meta sin interactuar y relacionarse con la propia cultura de los estudiantes. El enfoque plurilingüístico incluye dentro de su competencia un repertorio pluricultural que resalta la reflexión crítica por parte del estudiante para ser capaz de transitar entre distintas culturas, identificando estereotipos y prejuicios y fomentado un papel de mediador. En este sentido, el estudiante no es solo un aprendiente o usuario de la lengua sino un agente social.

Es por esto que el enfoque plurilingüístico es idóneo para fortalecer la experiencia escolar de estudiantes migrantes de retorno. Para contrarrestar los programas de la escuela monolítica mexicana necesitamos un enfoque opuesto a una visión única del lenguaje y que incorpore los conocimientos y experiencias de los estudiantes para la construcción de una nueva variante del español sin descartar sus conocimientos de otras lenguas.

Como mencioné en el primer capítulo de esta tesis, relacionado con el contexto, al llegar a México los estudiantes migrantes de retorno se encuentran en una situación desventajosa. Por un lado, se espera de ellos una competencia académica en español igual a la de sus compañeros no migrantes; por otro, sus clases obligatorias de inglés como segunda lengua no corresponden a su nivel de competencia y, por lo tanto, les parecen aburridas. Esta situación se presenta tanto en los programas del sistema educativo mexicano, que no están diseñados para incluir las experiencias y habilidades de alumnos de grupos minoritarios, como en la perspectiva de los propios docentes, quienes solo ven una incapacidad de producir un discurso académico en español y tienen la falsa idea de que, como ya lo mencionamos, si los alumnos hablan español, entonces lo pueden escribir. Como el hablante plurilingüe, quien tiene un repertorio expandido de dos o más lenguas en diferentes niveles de competencia, los estudiantes retornados no tienen un uso homogéneo de sus lenguas, el español, el inglés, el spanglish o una lengua originaria.

En este sentido, el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas nos sirve como marco teórico para desarrollar la propuesta de acompañamiento para estudiantes migrantes de retorno, con el fin de fortalecer su competencia lingüística y cultural a través de la construcción de un repertorio plurilingüe y pluricultural.

2.2.2 *Limitaciones del enfoque plurilingüístico*

A pesar de la innovadora propuesta del plurilingüismo no podemos soslayar los puntos débiles y las críticas que se le han hecho. Una de ellas es que es una propuesta emanada de un organismo gubernamental cuyo objetivo es capacitar a los nuevos ciudadanos europeos para que puedan trabajar en cualquier estado nacional de la Unión Europea, fomenta así los ambientes corporativos transnacionales y sigue un mandato económico para cumplir necesidades de la economía neoliberal al proveer empleados y ciudadanos flexibles (Flores, 2013). Otra crítica importante es la aplicación diferenciada de los principios

plurilingüísticos en los diferentes gobiernos de los países europeos entre ciudadanos blancos y refugiados. Mientras para los primeros se espera un repertorio plurilingüe que refleje competencias parciales en las lenguas segundas que les permitan transitar por la Unión Europea para estancias de ocio, laborales o académicas, para los segundos muchas veces se les oferta un programa de lengua que enfatiza la adopción de la lengua nacional del país de acogida en un nivel cercano al nativo, olvidando la reafirmación de su identidad lingüística respecto a su lengua materna (García y Otheguy, 2014).

Considero que, incluso con estos huecos que pudieran poner de manifiesto las ideologías lingüísticas y los intereses políticos y económicos del Consejo de Europa y de la Unión Europea como estado supranacional, el enfoque plurilingüístico contiene bases teóricas sólidas sobre las cuales se puede construir una pedagogía inclusiva, atenta a creencias sobre las lenguas y las variantes lingüísticas de los estudiantes retornados y diseñada a partir del contexto. Aun así, es importante conocer otras propuestas teóricas que intentan resolver los temas que el plurilingüismo no profundiza, como las relaciones de poder entre las lenguas y la identidad lingüística de estudiantes migrantes refugiados. Una de estas propuestas que me parece pertinente mencionar por la cercanía geográfica y social con el fenómeno de la migración de retorno desde Estados Unidos hacia México es el translenguaje, que a describo a continuación.

2.2.3 *Translenguaje*

El translenguaje es una propuesta que responde al enfoque plurilingüístico, aunque desde otro espacio geográfico, Estados Unidos. Se basa en la idea política de las lenguas en donde las “llamadas lenguas” y su relación conceptual con la pureza lingüística están basadas en ideologías monoglósicas de superioridad racial, de clase y de género (Garcia y Otheguy, 2014). En este sentido, el translenguaje cuestiona la pureza de las lenguas nacionales y las ve como “herramienta de dominación de las lenguas minoritarias” (García y Otheguy, 2014). Con esto crítica la postura nacionalista del plurilingüismo porque continua la noción de aprender lenguas nacionales representativas de alguno de los estados de la Unión Europea y el estudiante de esta lengua es él mismo un representante de hablante nativo de su lengua materna y lengua nacional. El translenguaje aboga por la desaparición de las

etiquetas nacionales o delimitadas a un Estado y apunta el uso de las lenguas lejano a las categorías políticas.

Aunque algunos puntos críticos del translenguaje pueden aportar una conexión entre la pedagogía crítica y el enfoque plurilingüístico, al poner en el centro de su pedagogía al estudiante bilingüe y la construcción de su identidad no considero apropiado este enfoque porque carece de un desarrollo complejo de descriptores para la construcción de un repertorio amplio que incluya distintas variantes lingüísticas. Además, la propuesta pedagógica del translenguaje apuesta por un único uso de las lenguas a través del translanguage o translenguar, que es el despliegue del repertorio lingüístico completo del hablante sin tener en cuenta los límites sociales y políticos establecidos para esas lenguas (Otheyguy, García y Reid, 2015). Para los estudiantes retornados el reto está en, precisamente, conocer los diferentes ámbitos socioculturales en el uso del inglés y del español en México y específicamente en el contexto escolar, siendo conscientes de las creencias detrás de cada uno de esos usos.

Para contrarrestar los huecos teóricos del plurilingüismo en cuanto a las relaciones de poder reflejadas en ideologías lingüísticas y en la mercantilización de la competencia lingüística, complementaré el enfoque pedagógico con la conciencia lingüística crítica y la construcción de identidad. La conciencia lingüística crítica intenta analizar cómo las lenguas están cargadas de significados sociales y reflejan relaciones de poder. En contextos pedagógicos se pretende animar a los estudiantes a cuestionar presunciones que se dan por sentadas sobre las lenguas y analizar cómo esas presunciones están relacionadas con asuntos de inequidad e injusticia (Leeman, 2018).

2.2.4 Construcción del repertorio plurilingüe y pluricultural

2.2.4.1 *Descriptores de la competencia plurilingüe*

Desde su creación en 2001, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) se basó en el desarrollo de una competencia comunicativa[33] e incluyó de manera

[33] De acuerdo con Hymes (1972), la competencia comunicativa refiere conocimientos y habilidades que tiene un hablante para pertenecer a una comunidad de habla (Gumperz, 1968), es decir, a un grupo social que comparte usos de una misma variedad lingüística. La competencia comunicativa no solo abarca la competencia gramatical de una lengua, sino también sus usos socialmente apropiados. Así, la competencia

somera la adopción el enfoque plurilingüe y pluricultural, pero sin desarrollarlo. Fue hasta la publicación de nuevos descriptores en 2018 cuando dan a conocer la competencia plurilingüística de una forma más amplia y con descriptores para establecer un continuo de la construcción de los repertorios plurilingüe y pluricultural.

Junto con esta actualización se añadió la mediación como otra estrategia lingüística comunicativa. El concepto de mediación se plantea en el MCER a partir de los conceptos de *movilidad*[34], *otredad*[35] *y grupo sociales*[36], haciendo referencia a los encuentros interculturales a partir del fenómeno de movilidad transnacional y, en específico, en contexto de enseñanza intercultural. En la mediación el usuario de lengua actúa como agente social al crear puentes que ayuden a la construcción de significados (Council of Europe, 2018). La mediación puede ser una reformulación oral o escrita que involucre una o más lenguas en contextos pedagógicos, culturales, sociales o profesionales. Involucra actividades y estrategias para reducir la distancia entre dos polos socioculturales distintos (Coste y Cavalli, 2015; Council of Europe, 2018).

La competencia plurilingüe se desarrolla en el nivel del individuo y ve al estudiante de lenguas como agente social, quien echa mano de todos los recursos y experiencias lingüísticas y culturales que posee con el fin de participar en contextos sociales y educativos (Council of Europe, 2018). Toma en cuenta el aprendizaje de lengua como una expansión de las experiencias lingüísticas que van desde la lengua aprendida en casa hasta

---

comunicativa se compone de componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático (Consejo de Europa, 2020). La competencia lingüística implica conocimientos y destrezas de léxico, sintaxis y fonología. La competencia sociolingüística es el uso de lengua en el nivel sociocultural. La competencia pragmática es el uso funcional de la lengua en el contexto de un intercambio conversacional (Consejo de Europa, 2020).

[34] El concepto de movilidad surge en el contexto de la sociedad globalizada y el movimiento de bienes materiales y culturales, individuos, poblaciones e ideas. La movilidad es el movimiento de un grupo o agente social a un espacio diferente. Puede ser física (en donde encontraríamos la migración), profesional o educativa (cambiar de empleo o escuela), social, virtual o imaginaria (Coste y Cavalli, 2015).

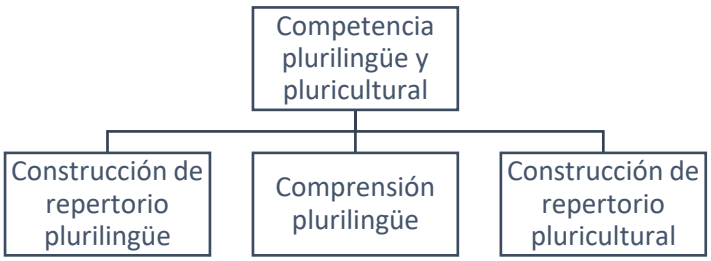
[35] El aprendizaje presupone un encuentro con “lo otro”, lo diferente, lo extraño. Cuando un agente social en movilidad se encuentra con “lo otro”, en principio se da una resistencia o un obstáculo (Coste y Cavalli, 2015).

[36] Los grupos o agentes sociales se introdujeron en la primera versión del MCER al continuar con el giro social de la enseñanza de lenguas, en el sentido en que el estudiante de lengua es visto como agente social, miembro de una o varias comunidades de práctica.

la lengua de la sociedad y la escuela o la lengua de otros pueblos. Estas experiencias lingüísticas no se encuentran en compartimentos separados sino, por el contrario, forman una sola competencia comunicativa (Council of Europe, 2018, p. 157).

En la formulación de los descriptores de la competencia plurilingüe se han tomado en cuenta conceptos centrales como la interrelación e interconectividad entre las diferentes lenguas; la habilidad de modular el uso de cada lengua o variante de lengua de acuerdo con la situación comunicativa; la utilización de diferentes lenguas para superar las barreras comunicativas y, sobre todo, la construcción de la competencia comunicativa haciendo uso de todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas (Consejo de Europa, 2018). Además, se consideran también la capacidad de tratar con "lo otro" para identificar similitudes y diferencias; el deseo de ser un mediador intercultural; la capacidad de usar lenguas con las que se está familiarizado para comprender nuevas lenguas; la capacidad de responder de forma sociolingüísticamente apropiada al incorporar elementos de otras lenguas o variante de lenguas; la capacidad de mezclar, incorporar y alternar las diferentes lenguas para hacer uso pleno del repertorio lingüístico; la capacidad de ampliar la conciencia lingüística y cultural (Consejo de Europa, 2018, p. 157).

FIGURA 2 Competencia plurilingüe



Fuente: Council of Europe, 2018.

Como se muestra en la Figura 2 la competencia plurilingüe se compone de tres áreas: la construcción del repertorio pluricultural y plurilingüe y la comprensión plurilingüe. Para

cada una de estas áreas se crearon descriptores por niveles. A continuación, explico cada uno de ellos.

Para la construcción de un repertorio pluricultural los descriptores[37] manejan el continuo de los niveles del MCERL[38]. En la base del repertorio, los niveles A1 y A2, el estudiante puede reconocer diferencias culturales y malentendidos e identificar convenciones culturales asociadas a cierto tipo de situación social y comunicativa, por ejemplo, rituales de saludos y despedidas. En el nivel B1 el estudiante es capaz de discutir y explicar de manera sencilla cómo sus comportamientos y valores culturales pueden ser percibidos por miembros de otra cultura como "extraños" y cómo su formación cultural influye en el punto de vista que tiene sobre los otros y responder a las convenciones sociales de manera lingüística o paralingüística. En el nivel B2 el estudiante es capaz de interpretar de manera adecuada señales culturales diferentes a la suya; puede discutir la información expresada en los medios sobre su propia cultura y la cultura de otros; explicar e interpretar documentos de una cultura a otra; evaluar las prácticas y puntos de vista de su propio grupo social y el de otros grupos mostrando conciencia de los valores y prejuicios implícitos. En el nivel C1 el estudiante puede lidiar con la ambigüedad en una situación de comunicación intercultural; explicar su interpretación de estereotipos y prejuicios; explicar el contexto de diferentes valores culturales y reflexionar críticamente sobre convenciones sociolingüísticas. En el nivel C2 el estudiante es capaz de verificar sus expresiones, lingüísticas y paralingüísticas, de acuerdo con el contexto mostrando conciencia de las diferencias culturales.

La comprensión plurilingüe toma en cuenta los recursos socioculturales y lingüísticos que tiene el estudiante para acercarse a textos de otras culturas. Como en la

[37] La tabla completa con los descriptores se puede encontrar en el Anexo 1 (p. 209).

[38] Estos niveles son: A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría); los cuales corresponden al nivel de aprendizaje de un estudiante de lenguas. En una visión tradicional de la enseñanza de lenguas, se esperaría que el objetivo último de los estudiantes sea alcanzar el nivel C2. Sin embargo, desde el enfoque plurilingüístico la competencia diferenciada de cada lengua es un objetivo real e incluyente de todas las experiencias y los conocimientos lingüísticos y culturales de los alumnos. Es decir, un individuo puede alcanzar cierto nivel en una lengua o variante de lengua y en una modalidad (lectura, escritura, producción oral, etc.); pero diferentes niveles de competencia en otras lenguas o variantes.

competencia pluricultural los descriptores se dividen en los seis niveles de competencia. En los primeros niveles[39], A1 y A2, el estudiante es capaz de reconocer palabras internacionales para deducir el significado de un mensaje; puede entender anuncios e instrucciones sencillas uniendo sus conocimientos previos de las diferentes lenguas que conoce. En el nivel B1 puede contrastar estructuras gramaticales de las diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe, puede reconocer falsos cognados; recurre a la traducción para comprender el mensaje; utilizar su conocimiento de una lengua para comprender el mensaje en otra. En el nivel B2 puede deducir el mensaje de un texto guiándose por las convenciones de género textual. No existen descriptores para los niveles C1 y C2.

Para la construcción del repertorio plurilingüe los conceptos clave se basan en la flexibilidad y la adaptación de los recursos con los que cuenta el estudiante; la anticipación para decidir si el uso de varias lenguas es apropiado para la situación comunicativa; ajustar la producción lingüística de acuerdo con las habilidades de los interlocutores; explicar en diferentes lenguas; mezclar las lenguas cuando sea necesario. La progresión de la escala[40] se da de la siguiente manera. En los niveles A1 y A2 el estudiante usa un repertorio limitado de palabras y frases en español e inglés para comunicarse en situaciones sencillas y concretas, puede explicar un problema o pedir ayuda. En el nivel B1 el estudiante puede usar las lenguas de su repertorio plurilingüístico de forma creativa para sobrellevar una situación comunicativa inesperada. En el nivel B2 el estudiante puede utilizar el español y el inglés en interacción y alternar entre ambas lenguas para facilitar la comprensión; puede reconocer el grado en el que es apropiado el uso flexible de las lenguas. En el nivel C1 el estudiante puede responder de manera espontánea y flexible en la lengua adecuada a lo expresado por su interlocutor; puede usar y explicar terminología especializada para facilitar la comprensión; puede alternar el uso de las lenguas o las variantes de lenguas y ajustar los cambios necesarios a las habilidades de sus interlocutores o en un contexto multilingüe. En el nivel C2 el estudiante puede interactuar en un contexto multilingüe en temas especializados y abstractos haciendo uso flexible de la totalidad de su repertorio plurilingüe.

---

[39] De igual forma, se puede consultar la tabla completa de descriptores por nivel de la comprensión plurilingüe en el Anexo 2 (p. 211).

[40] La tabla de descriptores se puede consultar en el Anexo 3 (p.212).

Utilicé los descriptores de la construcción de los repertorios plurilingüe y pluricultural y de la comprensión plurilingüe para diseñar nuestra propia rúbrica de evaluación a lo largo del PAPAM. En el proyecto con los estudiantes retornados es importante recalcar que la construcción del repertorio plurilingüe incluye el aprendizaje crítico de la variante estándar académica del español, la que los ayudará a comunicarse y comprender los discursos y las expresiones asociadas al contexto escolar mexicano. De la misma manera, la construcción del repertorio cultural que se fomentará en el curso será la "inclusión crítica" de comportamientos y rituales culturales asociados al contexto escolar. La ampliación de los repertorios de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes se realizará de una manera crítica, analizando conscientemente las creencias asociadas a las lenguas inglés, español y spanglish y sus variedades. Ninguna lengua o variante de lengua es mejor que otra sino que cada una está asociada a comportamientos y prácticas de cierto grupo social y cultural. El aprendizaje de lenguas y de sus variantes permiten al estudiante reconocerse como hablante plurilingüe y fomentar (de manera positiva) la construcción de su identidad.

Como hemos visto, el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas crea un nuevo paradigma al plantear el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan cabida todas las lenguas y variantes de lengua que el estudiante tiene. El tradicional objetivo del dominio de una lengua aislado de los conocimientos lingüísticos de otras lenguas no forma parte ni de los planteamientos lingüísticos ni de los objetivos pedagógicos del plurilingüismo, sino que se reconoce el aprendizaje de lenguas como una tarea/actividad que se realiza a lo largo de la vida de un individuo, quien aprende nuevas variantes o lenguas según su trayectoria de vida y las comunidades de discurso a las que pertenezca.

Para resumir los planteamientos y propuestas del enfoque plurilingüístico, mencionamos los principios clave de esta competencia. La enseñanza y el aprendizaje de una lengua deberán estar basados en promover la diversidad lingüística. Existe una interdependencia cognitiva académica entre las lenguas, en donde los conocimientos y las habilidades lingüísticas son transversales y se transfieren entre las lenguas y las variantes de lengua. La parte central de la enseñanza de lenguas es la transferencia de habilidades lingüísticas, lo cual fomenta la autoestima de los aprendientes y potencializa el aprendizaje porque no se empieza desde cero, sino que se incorporan los conocimientos, experiencias y

habilidades cognitivas y lingüísticas de los aprendientes. Por ejemplo, los estudiantes trasnacionales saben redactar un ensayo en inglés, pero no pueden hacerlo en español, no porque desconozcan la forma en la que se estructura un ensayo sino porque carecen del léxico y de los conocimientos sintácticos y ortográficos necesarios para redactar el ensayo en español. De la misma forma, comprenden instrucciones en inglés, pero tienen dificultades para entender instrucciones en español porque les hace falta conocer el lenguaje que usan los maestros para dar instrucciones en la escuela mexicana. En el enfoque plurilingüístico permea una visión holística en donde la educación se enfoca en la construcción de un repertorio plurilingüístico y comunicativo en el que participan todas las lenguas y variantes de lenguas (Piccardo, 2016; Council of Europe, 2018). Además, consideramos primordial el desarrollo de una conciencia lingüística crítica que permita al estudiante sensibilizarse e identificar las relaciones de poder entre las distintas variantes del español y del inglés.

En este sentido, el enfoque plurilingüístico crea un puente desde la concepción teórica del lenguaje como práctica social y de su aprendizaje como un proceso dinámico, a la práctica pedagógica de las multiliteracidades (Canagarajah, 2009; Piccardo, 2013; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019) porque ambas acentúan la dinamicidad, tanto del proceso como de los recursos, y la negociación de experiencias y habilidades diferentes, en las que no se busca el equilibrio. Enmarco ambos enfoques en la pedagogía crítica para dar importancia al proceso dialógico del hacer y del pensar, esto es la acción y la reflexión, así como a la relación entre maestro y alumno en el proceso de aprendizaje. En el siguiente apartado describo el enfoque de multiliteracidades.

2.3 Pedagogía de las alfabetizaciones múltiples

Las alfabetizaciones múltiples o multiliteracidades es una propuesta pedagógica realizada por el New London Group (1996) para dar respuesta a los cambios culturales y tecnológicos de finales del siglo XX y su incidencia en el modo de enseñar. Esta propuesta hace hincapié en la negociación de diferencias sociales, culturales y lingüísticas de la sociedad con las necesidades cotidianas de los estudiantes (Kalantzis, Cope y Cooland, 2010) y enfatiza la creación de significados en modos de representación más amplios que el lenguaje escrito al extender los límites tradicionales de la alfabetización, como la lectura y

la escritura, e incorporar las modalidades visual, espacial, táctil, gestual, auditiva y oral (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019). Dentro del área de enseñanza de lengua de herencia, la multiliteracidad se entiende como una producción de significados sociales y culturales, los cuales se crean a partir de modelos existentes, es decir, la experiencia y los conocimientos de los alumnos. La variedad de estos modelos permite que los estudiantes con orígenes lingüísticamente diversos participen en clase, promoviendo su agencia social y participación cívica (Parra, 2016; Parra, et al., 2018). El estudiante es un mediador, como lo plantea el enfoque plurilingüe, que recurre a experiencias previas para explicar, comparar y describir informaciones nuevas (Consejo de Europa, 2020). Dentro del plurilingüismo la función de agente social del aprendiente es fundamental porque se busca que pueda desenvolverse en situaciones cotidianas.

La pedagogía de las alfabetizaciones múltiples sigue los preceptos de la pedagogía crítica en cuanto a que reconoce el papel del estudiante como sujeto y agente social (Kalantzis, Cope, Zapata, 2019) y subraya la producción de discursos y expresiones en el marco de un contexto sociocultural determinado, igual que el enfoque plurilingüe, Freire (1970) reconoce al estudiante como sujeto histórico-social. El objetivo de la pedagogía crítica de emancipar a los individuos se ve reflejado en la búsqueda de las alfabetizaciones múltiples de compensar las desigualdades sistémicas a través de un nuevo desarrollo de alfabetización. Este objetivo se cumplirá en el marco de la construcción de una conciencia crítica de la educación del estudiante y su papel en la sociedad, generando así el uso de su agencia y logrando una práctica pedagógica transformadora (Freire, 1970).

Diversas investigaciones pedagógicas de la enseñanza de español como lengua de herencia en los Estados Unidos (Parra, et. al. 2018; Parra, Llorente y Polinsky, 2018; Zapata, 2018, Parra, 2013) reconocen diferentes beneficios del uso de las alfabetizaciones múltiples. Entre ellos están el desarrollo de habilidades diferenciadas, la enseñanza de variantes del español, la transferencia de habilidades de una lengua a otra y el aprendizaje de formas sociolingüísticamente apropiadas. Todos ellos tienen una correspondencia con los objetivos del enfoque plurilingüístico. Enlisto estas correspondencias en la tabla 2.

TABLA 2 Correspondencias entre plurilingüismo y alfabetizaciones múltiples

PEDAGOGÍA DE LAS ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES	**ENFOQUE PLURILINGÜÍSTICO**
Desarrollo de habilidades diferenciadas.	Competencias diferenciadas en todas las lenguas.
Enseñanza de variantes del español.	Habilidad de modular el uso de cada lengua o variante de lengua de acuerdo con la situación comunicativa.
Hipótesis de la interdependencia lingüística	
Transferencia de habilidades de una lengua a otra.	Las competencias y estrategias se movilizan en el desempeño. Aprovechamiento de los conocimientos transferibles y transversales de los alumnos. Puede contrastar convenciones de género y patrones textuales para apoyar la comprensión.
Aprendizaje de formas sociolingüísticamente apropiadas.	Identifica diferencias en convenciones sociolingüísticas y pragmáticas y reflexiona críticamente sobre ellas para adaptar su comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en la tabla 2, existen cuatro aspectos en común entre la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples y el enfoque plurilingüístico. El primero es el reconocimiento de las habilidades diferenciadas en cada lengua. Esto no solo implica lo que ya con el multilingüismo se aseveraba, que el uso de las lenguas y variedades de lengua no es necesariamente el mismo, sino también se da un énfasis en la práctica pedagógica para identificar las funciones sociolingüísticas de cada lengua y variante y, sobre todo, no alentar el falso objetivo de alcanzar competencias equilibradas. El segundo se refiere al reconocimiento de las variedades de lengua de los aprendientes, tanto para valorar sus propios conocimientos como para identificar objetivos de aprendizaje. Este aspecto se liga con el anterior porque en la práctica pedagógica se le hace ver al estudiante migrante de retorno que su español no es incompleto, sino que sus usos se acotan a cierto contexto y que lo que se recomienda aprender es una nueva variante que expandirá sus posibilidades

comunicativas en nuevos contextos. El tercer aspecto tiene que ver con los aportes de la teoría de la interdependencia lingüística o el modelo del doble iceberg (Cummins, 1984), el cual apela a la existencia de una competencia cognitiva común entre las lenguas. Esta competencia (CUP, por sus siglas en inglés, Common Underlying Proficiency) es el conocimiento de una lengua en un nivel académico; por ejemplo, la lecto-escritura, la resolución de problemas o el vocabulario técnico y científico. Las alfabetizaciones múltiples y el plurilingüismo retoman esta hipótesis al plantear el aprendizaje de lenguas como un proceso flexible en el que influyen múltiples habilidades lingüísticas y experiencias sociales y académicas de los estudiantes, por lo que es importante apoyar la transferencia de habilidades. Por último, el cuarto aspecto aboga por el aprendizaje de convenciones sociolingüísticas y socioculturales pertinentes para el nuevo contexto de los estudiantes.

Aunado a lo anterior, la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples coincide con nuestro objetivo en la construcción de identidad al desarrollar una conciencia crítica (Leeman y Serafini, 2016), fortalecer la autoestima (Parra, et. al 2018) y conectar a los estudiantes con sus comunidades (Parra, 2013).

De este modo, tanto el enfoque plurilingüístico como la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples nos permitirán sentar la base pedagógica para los estudiantes retornados en la ampliación y reforzamiento de su repertorio comunicativo a través de la construcción de un repertorio plurilingüístico en donde las lenguas inglés, español, y las variantes de estas lenguas tengan el mismo valor y reconocimiento. Además, se prepara una base para la construcción de una conciencia lingüística crítica al reconocer las ideologías detrás de las lenguas que influyen en el comportamiento y las prácticas dentro de las instituciones educativas.

En paralelo a los planteamientos de la pedagogía crítica, apoyamos una formación para el empoderamiento de los estudiantes como personas a través del fortalecimiento de su identidad como parte de distintas comunidades. La expansión de sus habilidades lingüísticas y discursivas, de la mano del análisis de las ideologías lingüísticas, logrará una reafirmación de la confianza en sí mismo.

A diferencia de la alfabetización tradicional, que se asocia a un solo uso correcto de la lengua, las multiliteracidades abarcan de una manera más amplia la comunicación y la

representación del significado complementando la enseñanza tradicional del lenguaje (Kalantzis, Cope y Zapata, 2020). Todos estos principios se desarrollan por medio de dos dimensiones y ocho procesos de conocimiento, que expongo a continuación.

2.3.1 *Dimensiones y procesos de conocimiento de las alfabetizaciones múltiples*

Las alfabetizaciones múltiples se presentan en dos dimensiones. La primera se refiere al aspecto social del lenguaje, esto es, cómo los diferentes contextos culturales, sociales y laborales determinan los discursos y la variedad de significados de las lenguas o sus variantes (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019). Esto es importante porque, como se mencionó en el apartado de perfil lingüístico de los hablantes de herencia, en la parte contextual de este trabajo, las competencias lingüísticas de estudiantes con experiencia migratoria se caracterizan por sus competencias diferenciadas y se han desarrollado de forma distinta en el ámbito público y el privado. Los significados que se expresan son acordes con la experiencia de vida, la disciplina académica, el área laboral, el conocimiento especializado, el contexto cultural o la identidad de género (Kalantzis, et.al., 2019), a diferencia de la alfabetización tradicional, donde la enseñanza de una variante lingüística mayoritaria es la norma. En las alfabetizaciones múltiples no existe un único punto central en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario aprender a comunicar entre estos diferentes lenguajes sociales (Gee, 2001, 2015) y desarrollar las competencias comunicativas más allá de las formas tradicionales de lectura y escritura (Kalantzis, et. al., 2019) y de una variante estándar de la lengua.

La segunda dimensión se refiere a la modalidad que, además de la escritura como expresión de significado, incorpora otras modalidades como la visual, espacial, táctil, gestual, auditiva y oral. En este sentido, no se enfoca en pedagogías tradicionales basadas en normas ortográficas y gramaticales que, aunque siguen estando presentes, no son los únicos estándares de aprendizaje.

Además de estas dos dimensiones, las alfabetizaciones múltiples se distinguen por definir una estructura pedagógica que se basa en ocho movimientos epistémicos, los cuales a su vez se categorizan en cuatro componentes: práctica situada en el contexto, instrucción abierta o conceptualización, marco crítico y práctica transformadora (New London Group, 1996). Estos conceptos fueron reformulados por Cope y Kalantzis (2009) al aplicar las

ideas de New London Group en los planes curriculares. Cope y Kalantzis (2009) intentan expresar estos conceptos con nuevos términos, más sencillos de aplicar en la práctica pedagógica: experimentar (lo conocido y lo nuevo), conceptualizar (a través de la denominación y de la teoría), analizar (funcional y críticamente) y aplicar (apropiada y creativamente). Esta clasificación de procesos de conocimiento nos permitirá diseñar bloques de aprendizaje que servirán como andamiaje ubicando al estudiante en el centro del proceso para fortalecer su producción lingüística en sus lenguas (inglés y español) y su identidad a través de estas lenguas.

TABLA 3 Procesos de conocimiento de las alfabetizaciones múltiples

Experimentar	*Lo conocido*: Los estudiantes activan el conocimiento previo.
	Lo nuevo: Los estudiantes se enfrentan a información nueva relacionada con el conocimiento previo.
Conceptualizar	*Mediante la denominación*: Los estudiantes categorizan la información que se les presenta.
	Mediante la teoría: Los estudiantes conectan los conceptos y desarrollan teorías acerca de ellos.
Analizar	*Funcionalmente*: Analizan la intención de un discurso o mensaje a partir de la modalidad en la que está hecho.
	Críticamente: Analizan los intereses, perspectivas y motivos de aquellos que diseñaron el discurso y para qué contexto es aplicable.
Aplicar	*Apropiadamente*: La producción de un texto de forma adecuada.
	Creativamente: Uso amplio e innovador de los conocimientos de los estudiantes.

Fuente: Cope y Kalantzis, 2009.

En la tabla 3 se pueden ver los cuatro componentes desglosados en dos procesos de conocimiento cada uno con una lista de actividades que correspondería al total de los ocho procesos. En primer lugar se encuentra el proceso de *experimentar*, primero *lo conocido* para presentar perspectivas, objetos o formas de comunicación con las que los estudiantes estén familiarizados, y, después, *lo nuevo*, donde a los estudiantes se les exponen ideas o perspectivas con las que no están familiarizados para que estos se vinculen con los

contenidos conocidos. En segundo lugar tenemos el proceso de *conceptualizar*, primero *mediante la denominación*, es decir, los estudiantes organizan la información de los procesos previos con términos que ellos definen, y, después, *mediante la teoría* conectan estas categorizaciones para plantear generalidades a partir de ellas. En tercer lugar está el proceso de *analizar funcionalmente*, en donde analizan el contexto sociocultural asociado a determinados géneros textuales y encuentran las razones por las que se escribe de esa forma. Para *analizar críticamente* los estudiantes analizan sus propias perspectivas, intereses y motivaciones, así como las de sus interlocutores. Por último, en el proceso de *aplicar* se realiza primero *apropiadamente*, esto es, se evalúa la corrección lingüística de acuerdo con la modalidad que se esté trabajando y después se realiza *creativamente* para hacer un desplegado de sus repertorios.

En resumen, la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples beneficia la hipótesis de la interdependencia lingüística (Cummins, 1984) al transferir las habilidades lingüísticas de una lengua a otra y proponer la creación de nuevos significados a partir de modelos que ya conoce el estudiante. Los diseños multimodales ("escritos, visuales, auditivos y tecnológicos") se pueden combinar con las producciones que los estudiantes retornados tienen que realizar en la escuela, por ejemplo, hacer una presentación oral, redactar textos biográficos, creación de reglamentos, realizar una entrevista o escribir una carta. La variedad de diseños promueve la participación cívica y social y el reconocimiento a la diversidad lingüística permite la inclusión de estudiantes cuyas lenguas o variedades de lengua sean minoritarias o estén estigmatizadas (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019) porque se visibilizan sus fondos de conocimiento (González, et. al., 1995), a la par integran a sus repertorio lingüísticos y culturales nuevas formas de comunicarse en nuevos contextos.

A manera de resumen, se puede afirmar que las características socioculturales y lingüísticas de los jóvenes retornados requieren un estudio de las estrategias que utilizan para construir sus identidades diversas, particularmente aquellas que atañen a su desempeño académico. En la primera parte de este capítulo se discutieron algunos aportes teóricos para analizar las identidades desde el postestructuralismo. Subrayo de manera particular el reconocimiento de las identidades plurales y diversas, tanto en aspectos socioculturales como lingüísticos. Coincido con las proposiciones de Hall (2003) en cuanto a que las identidades se enuncian como discursos y practicas situadas en contextos históricos

específicos. Rescato, además, la aportación de Wodak (2002) en el análisis de las identidades nacionales como identidades fragmentadas, que incluyen las identidades construidas en discursos oficiales y no oficiales por las instituciones y por los distintos grupos de pertenencia de los habitantes de una nación.

Considero los aportes de la lingüística aplicada crítica (Norton, 2010, 2013; Duff, 2012), que toman en cuenta las condiciones contextuales que permean en la práctica pedagógica y las dinámicas de aprendizaje de segundas lenguas. El prestigio asociado a lenguas mayoritarias y hegemónicas debe ser tomado en cuenta en el momento de interactuar en el aula multicultural.

En la segunda y tercera parte de este capítulo he presentado el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas y la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples, respectivamente. Ambos enfoques reconocen al estudiante como agente social y son favorables para la integración de estudiantes migrantes de retorno en las escuelas mexicanas porque permiten la incorporación de sus experiencias y capitales culturales y lingüísticos. Particularmente el enfoque plurilingüístico supone una visión innovadora en programas de lenguas en México, que ayuda a contrarrestar los modelos monolíticos de la enseñanza. El ámbito educativo dentro de la migración de retorno debe considerar los perfiles lingüísticos y culturales de los jóvenes retornados para garantizar su plena participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de los puntos antes mencionados, la siguiente y última parte de este capítulo consta de la descripción del PAPAM (Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples) que diseñé para implementarlo con tres jóvenes estudiantes migrantes de retorno en México con el fin de apoyar su experiencia escolar.

2.4 Programa de acompañamiento plurilingüístico desde las alfabetizaciones múltiples para estudiantes migrantes de retorno

En este apartado describo el Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM) para jóvenes migrantes de retorno en México. En esta propuesta retomo los postulados del enfoque plurilingüístico de enseñanza de lenguas y los criterios de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples, analizados en los apartados anteriores, con el fin de acompañar el aprendizaje de español académico y apoyar una

inclusión en contextos escolares y laborales. Para ello describo en primer lugar los objetivos de la propuesta pedagógica; después explico los módulos y actividades que realizan los participantes y, finalmente, expongo una propuesta de evaluación formativa de la intervención con el uso del Portafolio de Lenguas.

2.4.1 *Propuesta pedagógica*

El diseño de la propuesta pedagógica responde a las necesidades de los participantes, quienes representan una de las fases del continuo en la transición escolar de los estudiantes retornados en México. Recordemos lo que se detalló en el primer capítulo: estos estudiantes, al vivir y estudiar en Estados Unidos, pertenecen (en el caso de uno ellos) o pertenecieron (en los otros dos casos) a la generación 1.5; llegaron a Estados Unidos siendo muy pequeños y su socialización y escolarización las han realizado en inglés. Además, su perfil lingüístico corresponde (en el contexto estadounidense) al de un hablante de lengua de herencia, es decir, sus habilidades en inglés y español son desiguales, manteniendo mayor competencia del inglés en registros académicos y formales y del español en registros informales.

Sin embargo, cabe mencionar que estos tres participantes son tan solo una muestra de la diversidad de perfiles lingüísticos y académicos de todo el conjunto de los estudiantes retornados. A fin de cuentas la práctica del lenguaje va a depender de muchas variables, entre ellas la constitución de su familia (si tienen hermanos o no; si son el primero, segundo o tercer hijo; la diferencia de edades entre sus hermanos, o si sus padres son bilingües); la relación con su comunidad inmediata en Estados Unidos (si viven en una ciudad con mucha población mexicana o latina; si ellos mismos pertenecen a grupos o clubes donde pueden convivir con otros jóvenes mexicanos), o los programas de lengua de su escuela (si han recibido algunos cursos de inmersión al inglés o educación bilingüe). Esta diversidad también ocurre a su regreso a México, en donde en muchos de los casos su bilingüismo se fortalece o no dependiendo de a qué escuela ingresan (las clases de inglés en colegios privados suelen ser más “efectivas” que en las escuelas públicas); las redes sociales y familiares que tengan en México (la mayoría del apoyo escolar lo desempeña algún familiar, como los padres, abuelos, hermanos) e, incluso, la capacidad económica de la

familia (las familias con mayor recursos tienen la posibilidad de contratar los servicios de apoyo extraescolar).

Tomando esto en cuenta se establecieron los mismos objetivos para los tres participantes, pero se modificaron los materiales de acuerdo con la edad de cada participante y con a sus habilidades lingüísticas.

2.4.2 *Objetivos del curso*

El objetivo general del curso fue desarrollar la producción oral y escrita en español en el nivel académico de jóvenes migrantes de retorno con el fin de expandir el repertorio comunicativo de los participantes, tomando como base sus conocimientos lingüísticos y experiencias biculturales. Para lograr esto se desglosan cuatro objetivos específicos:

I. Comprender artículos periodísticos, textos literarios, ensayos y publicaciones académicas.
II. Comprender discursos en la variante mexicana del español estándar, incluyendo expresiones idiomáticas y coloquiales, así como cambios de registro.
III. Utilizar la estructura y las convenciones de géneros textuales variando el tono, el registro y el estilo en función del destinatario, el tipo de texto y el tema abordado.
IV. Describir y presentar temas complejos de forma clara y sistemática destacando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante.

En el curso se trabajan los contenidos siguiendo estrategias basadas en el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas, como la explotación de puntos similares entre español e inglés, el reconocimiento de falsos cognados, el contraste de convenciones de géneros textuales en español e inglés, el uso de formas sociolingüísticamente apropiadas del español en México y el reconocimiento de diferencias culturales entre México y Estados Unidos.

Para lograr los objetivos se ha organizado el contenido del curso en cinco módulos que se describen a continuación.

2.4.3 *Módulos*

Los módulos se han diseñado para cubrir distintos temas que propician la discusión y reflexión en torno a elementos culturales apropiados para el contexto y la experiencia de los participantes. Estos son: la educación; la migración y el trabajo; la diversidad lingüística; el arte y la cultura popular, y las identidades culturales y lingüísticas. A continuación se explica cada uno de ellos apuntando las modificaciones para cada uno de los participantes. Cada uno de los tres participantes representa alguna de las etapas que atraviesan los estudiantes retornados de la generación 1.5. Una descripción densa de cada participante se realizó en el primer capítulo de este trabajo.

2.4.3.1 Módulo 1 Educación

En el primer módulo se les presenta a los participantes el tema de la educación en México. Para Isabel[41], recién egresada de la universidad, el tema se presenta con un enfoque en la educación superior. Con ella se analizaron de manera crítica las diferencias entre los sistemas educativos mexicano y estadounidense y se proponen estrategias para una favorable integración educativa. En el caso de Adrián y Ulises, ambos estudiantes de secundaria, el enfoque corresponde a la educación media superior, siguiendo de manera más puntual los contenidos y objetivos requeridos en su nivel educativo.

Los objetivos específicos de este módulo son distinguir las principales diferencias entre la educación en México y en Estados Unidos. Las habilidades de lenguaje que se desarrollan son dar recomendaciones, describir, comparar y expresar preferencias. Por ejemplo, en el caso de Isabel los materiales de las sesiones correspondientes a este módulo fueron artículos periodísticos sobre el costo de la educación en Estados Unidos, videos de reportajes sobre la educación en México. Después de algunas sesiones de discusión y tareas previas la participante realizó un breve ensayo sobre la educación superior en México. En el caso de Adrián y Ulises, uno de los materiales fue un reglamento escolar. A partir de este texto se comparan los contextos escolares estadounidenses y mexicanos.

2.4.3.2 *Módulo 2. Migración y trabajo*

En este módulo los participantes aprenden sobre la historia migratoria entre México y Estados Unidos relacionándola con sus experiencias personales y discuten las condiciones

[41] Como mencioné en el primer capítulo, todos los nombres de los participantes son pseudónimos.

laborales en México para la población retornada. Las habilidades que desarrollan son transmitir información sobre condiciones laborales y expresar acuerdo y desacuerdo. En este módulo no hubo mucha diferencia entre los temas y materiales utilizados para los tres participantes. Uno de ellos fue la lectura sobre la historia de las migraciones en México en un micrositio[42] de la UNAM donde se describen los tipos de migraciones, algunas migraciones importantes al territorio mexicano, así como los principales movimientos migratorios en el mundo. A partir de este material los participantes conocen más sobre la diversidad migratoria y cultural en México y es un detonante para compartir su propia experiencia migratoria.

Algunas de las tareas que realizan son una presentación sobre una ciudad en México con historia de migración y una infografía sobre uno de los temas vistos en la sesión.

2.4.3.3 *Módulo 3. Identidades bilingües y biculturales*

En el cuarto módulo se estudia y analiza de forma crítica el mito del mestizaje y su papel en la identidad mexicana, además de su influencia en la construcción de una identidad bicultural. Las habilidades que se desarrollan son la redacción de texto argumentativo y presentar un contraargumento.

En el último módulo se describen y analizan las experiencias de bilingüismo, el spanglish y su recepción en los ámbitos profesionales y académicos en México, así como la situación de los hablantes bilingües. Para la evaluación de este módulo los participantes redactan una autobiografía lingüística. Las habilidades que se desarrollan son expresar sentimientos sobre una experiencia y describir experiencias de forma detallada.

2.4.4 *Portafolio de las lenguas*

Una propuesta pedagógica de corte holístico como las alfabetizaciones múltiples no descarta la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta evaluación está lejos de ser un examen o prueba tradicional. En cambio, plantea una evaluación con base en proyectos que los estudiantes lleven a cabo durante el curso. Debido a que es primordial registrar el desarrollo de la construcción de la competencia plurilingüística| se

[42] http://objetos.unam.mx/geografia/migraciones/index.html

utilizará el Portafolio de Lenguas, instrumento creado por el Comité de Educación del Consejo de Europa (Council of Europe, 2018) para la clase lenguas segundas. En el siguiente apartado explico con detalles las funciones del Portafolio.

El Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) fue desarrollado en principio al establecerse el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) para contar con un instrumento que registrara las experiencias de aprendizaje intercultural y lingüístico de los estudiantes de lenguas, además de establecer una escala de competencia en la producción del estudiante durante sus etapas de aprendizaje (Consejo de Europa, 2020).

Como instrumento de evaluación formativa el Portafolio provee una fuente de evidencias de diversos tipos que tiene una doble ventaja. Por un lado, funciona como herramienta de autoevaluación para el estudiante, para que reflexione sobre su propio aprendizaje. Por otro lado, puede utilizarlo el maestro para distinguir con detalle el progreso que ha tenido el estudiante a lo largo del periodo de enseñanza. Otro aspecto positivo del Portafolio es la flexibilidad de su formato, porque es posible hacerlo de forma manual, como una carpeta de trabajo, o de forma virtual. Además da autenticidad a la evaluación porque se realiza en los proyectos y trabajos realizados por los estudiantes.

El Portafolio cumple una función pedagógica al reformar la motivación del estudiante, los ayuda a reflexionar y a aprender de manera autónoma, a planificar su aprendizaje y a potenciar sus experiencias pluriculturales y plurilingües mediante la lectura, el uso de medios y la realización de proyectos (Schneider y Lenz, 2001).

Originalmente el PEL contempla tres partes: un pasaporte de lenguas, en donde el estudiante registra las lenguas que conoce; una biografía de lenguas, para anotar lo que el estudiante puede hacer con las lenguas que conoce, y un dossier, donde se recolectan los trabajos y proyectos realizados por el estudiante. Su flexibilidad permite describir los logros completados por el alumno de acuerdo con sus características y necesidades específicas. Además de estos contenidos en el Portafolio, para el PAPAM agregué una autoevaluación sobre la competencia plurilingüe con la finalidad de los participantes reflexionen sobre las cosas que pueden hacer después de haber terminado el PAPAM.

En el contexto europeo de enseñanza de lenguas, el uso del PEL ha tenido una amplia difusión. Algunos de sus usos favorecen la enseñanza dialógica, en la que el maestro discute directamente con los estudiantes los descriptores de los niveles y objetivos de la

clase. En el proyecto piloto de inglés como lengua extranjera en República Checa, Little y Perclová (2001) reportan el uso del Portafolio por la maestra como una manera de identificar los objetivos que mayor dificultad representaban para los estudiantes. Después de una puesta en común el grupo, junto con la maestra, decidía qué tareas necesitaban realizar para lograr los objetivos. Los resultados del estudio reportan una vinculación positiva entre evaluación y aprendizaje a partir del uso del PEL debido a que ayudan a los estudiantes a reconocer los niveles (el estudio se refiere a los niveles de enseñanza de lengua del MCER) a los que aspiran llegar; está basado en la confianza de que todos los alumnos pueden tener una mejora significativa; retroalimenta al alumno y le permite reconoce los pasos a seguir; involucra a los estudiantes en la autoevaluación (Little y Perclová, 2001; Little, 2009).

En cada módulo los participantes realizaron un proyecto, relacionado con los temas vistos durante las sesiones y en los que pudieron desarrollar habilidades definidas en los objetivos del curso[43]. En el módulo de educación, Ulises y Adrián, que son estudiantes de secundaria, redactaron un reglamento. Isabel, que recién había egresado de la licenciatura cuando tomó el PAPAM, redactó un ensayo. En el módulo de migración cada participante realizó un trabajo diferente, ajustado a sus experiencias escolares y migratorias. Por ejemplo, Adrián, quien todavía no cuenta con la experiencia migratoria del retorno a México, escribió cómo sería su casa ideal. Ulises, quien representa el retorno reciente, realizó una comparación de cómo es vivir en Estados Unidos y en México. Isabel hizo una presentación sobre una ciudad mexicana con historia migratoria. En el módulo de identidades lingüísticas y culturales los tres participantes redactaron una autobiografía lingüística con el objetivo de reflexionar sobre sus usos de lengua y sus identidades plurilingües y pluriculturales.

Utilicé los trabajos incluidos en el Portafolio como instrumentos de evaluación, con los cuales pude observar los aprendizajes a lo largo del PAPAM. Además, como mencioné, los participantes realizaron una autoevaluación al final del curso en la que se completa una lista de verificación que corresponde a las destrezas de la competencia plurilingüe. Algunas preguntas de la autoevaluación son las siguientes:

[43] Una descripción detallada de estos proyectos y de la autoevaluación, junto con otros trabajos realizados, se muestra en el Capítulo 4 de esta tesis.

- Puedo adaptarme de forma flexible a la situación comunicativa. Por ejemplo, usar una lengua y otra, cambiar de registro formal o informal, etcétera.
- Puedo anticipar cuándo y en qué medida es apropiado y útil usar español e inglés.
- Puedo identificar diferencias en convenciones sociolingüísticas y pragmáticas y reflexionar críticamente sobre ellas para adaptar mi comunicación.
- Puedo interpretar y discutir los valores y prácticas culturales asociadas a un encuentro intercultural.
- Puedo contrastar convenciones de género y patrones textuales para apoyar la comprensión
- Puedo utilizar traducciones paralelas de textos (por ejemplo, artículos de revistas, cuentos, pasajes de novelas) para desarrollar la comprensión en diferentes idiomas.

En este capítulo de marco teórico he presentado algunas propuestas conceptuales para acercarme al problema de la construcción de identidades, particularmente en los contextos migratorios. Así vemos cómo, desde un paradigma postestructuralista, las identidades son cambiantes e involucran aspectos como la pertenencia a grupos culturales o comunidades imaginadas, como la adscripción cultural y lingüística con un Estado nacional. Aunado a esto, las identidades lingüísticas suponen un espacio para negociar posiciones en contextos poco favorables para personas migrantes. Por eso desde el enfoque plurilingüístico se pretende colocar al estudiante de lenguas en el centro del proceso e incorporar sus diversas lenguas y variedades de lengua como parte de un solo repertorio. Junto con este enfoque presenté la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples como base metodológica para la creación y diseño del PAPAM, el cual también describí en la última parte de este capítulo. En el siguiente capítulo, describo la metodología utilizada en mi investigación.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El propósito de esta investigación fue desarrollar un Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM) para jóvenes retornados de la generación 1.5 con el fin de facilitar su inclusión en el mundo académico y laboral.

En este capítulo explico la metodología que utilicé para llevar a cabo esta investigación. En primer lugar, aclaro mi posición como investigadora porque es un elemento fundamental dentro de la lingüística aplicada crítica para ponderar las relaciones de poder y de conocimiento entre los individuos involucrados en la investigación. Continúo describiendo el diseño del estudio de caso y cómo se ha desarrollado a lo largo del tiempo. En el siguiente punto me refiero a los participantes y al proceso de su selección para después describir los métodos de recolección de datos. Finalmente explico el método de análisis de los datos recabados.

3.1 Posicionamiento como investigadora

Decidí estudiar el fenómeno de la migración de retorno desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas por mi propia experiencia como maestra de español como lengua extranjera y por mi cercanía con el tema de la migración entre México y Estados Unidos. Nací y crecí en Tijuana, una ciudad del norte de México con la frontera terrestre con mayor tránsito en el mundo[44] y resido desde hace más de diez años en Puebla, uno de los principales estados de la república mexicana expulsores de migrantes (Consejo Nacional de Población, 2010; Corona, Ortiz & Corona, 2014; Corona & De Ávila, 2017) y ahora receptor de migrantes de retorno. Me he desempeñado como maestra de español como lengua extranjera durante los últimos doce años y me interesa analizar con profundidad académica la situación de los jóvenes migrantes de retorno, de manera especial en cuestiones de lengua e identidad. Esto es debido a que he experimentado de primera mano los estereotipos en el centro de México asociados al habla “pocha”, un uso coloquial del español en donde se mezclan algunas palabras o expresiones del inglés. Esta manera de

[44] Se estima que alrededor de 135 000 personas al día cruzan la frontera entre San Diego y Tijuana (San Diego Regional EDC, 2017).

hablar es común en la frontera con Estados Unidos y no está relacionada de ninguna manera con un estatus socioeconómico. Además, como maestra de lengua he trabajado con niños, niñas y adolescentes de diversas nacionalidades que se encuentran inmersos en la lengua y la cultura mexicana y tienen que resolver solos instrucciones académicas en una lengua que no entienden del todo. Esta experiencia me anima a desarrollar estrategias que pueden servir a jóvenes mexicanos con dificultades lingüísticas en el contexto escolar o laboral.

Mi posición teórica en la presente investigación se sitúa en el enfoque postestructuralista y la lingüística aplicada crítica. Como se mencionó en el marco teórico, la visión postestructuralista en la enseñanza de lenguas permite un análisis de las relaciones de poder presentes en el macrocontexto, en cuanto a la migración entre México y Estados Unidos, y en el microcontexto, en cuanto a las posturas de estudiantes migrantes e instituciones del sistema educativo mexicano.

Estudié los retos de lenguaje e identidad (Block, 2007, 2010; Norton, 2010; De Costa y Norton, 2017) de jóvenes retornados con el fin de implementar un Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM). Reitero lo mencionado en el segundo y tercer capítulo de esta tesis: una propuesta pedagógica basada en el enfoque plurilingüístico (Council of Europe, 2018; Piccardo, 2013) y en la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2009) es un soporte para la inclusión de migrantes retornados porque se toman en cuenta sus habilidades lingüísticas y culturales para realizar un aprendizaje flexible y dinámico. Desde el enfoque plurilingüístico (Piccardo, 2016; Canagarajah, 2006) se valora el uso y los conocimientos de los estudiantes en su lengua materna y el enfoque de multiliteracidades (Cope y Kalantzis, 2009) apuesta por una alfabetización multimodal que fomenta la creación de conocimiento a partir de modelos existentes. Esta investigación es un estudio de caso sobre la propuesta pedagógica del Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM) para estudiantes migrantes retornados. En los siguientes apartados explico el diseño del estudio de caso.

3.2 Diseño del estudio de caso crítico

Realizar una investigación sobre educación lingüística en medio de una pandemia ha sido un reto para su diseño y la metodología. Inicié este proyecto hace más de dos años con el propósito de realizar una intervención pedagógica de forma presencial en una secundaria cerca de la ciudad de Puebla en donde participarían estudiantes con experiencia migratoria y algunos profesores. Las medidas sanitarias aplicadas durante la pandemia de COVID 19 impidieron que este proyecto inicial se llevase a cabo. Al principio, y por la suspensión de actividades presenciales en la secundaria, se planeó trabajar en el centro comunitario del municipio donde se encuentra la escuela, pero desafortunadamente no se logró una convocatoria del perfil de los estudiantes requeridos para la investigación. Por esta razón el proyecto en el centro comunitario se tuvo de suspender. Sin embargo, las posibilidades de realizar la investigación en línea fueron más positivas y realistas en cuanto a la ejecución del curso y la recolección de los datos, por lo que en el diseño actual de la investigación la propuesta plurilingüe se ofreció totalmente en línea. Esto implicó una convocatoria más amplia, haciéndose en varios puntos del país y no solamente en Puebla, como se había planeado al inicio. Este cambio también modificó el perfil de los participantes y ha permitido contar con perfiles distintos.

La investigación es un estudio de caso crítico (Yin, 2003; Despagne, 2020). De acuerdo con Creswell (2013) la investigación cualitativa se realiza con el objetivo de estudiar un grupo cuyas voces han sido silenciadas e identificar las variables del problema de investigación. Con la investigación cualitativa se analiza la complejidad del problema con detalle y se pretende entender los entornos en los que se encuentran los participantes en el momento de abordar un problema. Esto es especialmente significativo en la investigación educativa porque gran parte de los datos obtenidos se generan en la misma dinámica de la clase de lengua. No solo obtuve los datos a través de cuestionarios y grupos focales sino también mediante el trabajo realizado en clase, con una prueba diagnóstica y la evaluación del desempeño de los estudiantes durante el curso evidenciada en el portafolio de lenguas. Así mismo, para Dörnyei (2007) los valores, la historia personal y el posicionamiento del investigador forman parte de la investigación cualitativa. Dado que yo misma soy la instructora que imparte el curso de acompañamiento mi participación y evaluación como maestra de lengua es una variable importante para considerar.

El estudio de caso es un estudio de un problema contemporáneo situado en contexto real (Yin, 2003). Un caso es un sistema delimitado compuesto por un individuo o programa y un lugar, además del contexto que caracteriza la relación entre ambos elementos (Hood, 2009). El investigador se sitúa en el contexto para analizar un sistema delimitado durante un periodo de tiempo, el estudio se hace por medio de recolección de datos a profundidad con múltiples fuentes de información, como entrevistas, documentos y observaciones. El caso de esta investigación está delimitado por la propuesta de acompañamiento plurilingüístico para jóvenes estudiantes migrantes de retorno, la que se realizó a través de las plataformas de Google Meet y Zoom.

Si bien se puede señalar a los estudios de caso como una investigación que carece de confiabilidad y validez científica por realizarse generalmente a partir de casos únicos, otros autores como Flyvberg y Murillo (2005) apuntan una reivindicación de la validez de los estudios de caso porque afirman que es posible construir conocimiento con validez científica a través de la experiencia y la comprensión que solo puede dar un estudio a profundidad del contexto. Un estudio de caso no está basado en generalizaciones a partir de datos estadísticos sino en una generalización basada en la profundización de un solo caso, llamada también "inferencia clínica" (Giménez y Lambert, 2014). El caso que he construido es el programa del PAPAM y su desarrollo con tres participantes, tres subunidades. Para mí era importante realizar una investigación sustentada en la práctica pedagógica, en la que mi experiencia como maestra de lengua tuviera una resonancia y donde pudiera trabajar directamente en el proceso de aprendizaje con los participantes.

Además, no se pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados sino aportar a la discusión sobre el tema de la inclusión educativa de los migrantes de retorno y aportar experiencia pedagógica para una posible repetición y desarrollo de esta con un largo alcance. En este sentido, puedo referir este estudio como lo que Flyvberg y Murillo señalan como "el poder el ejemplo" (2005, p. 572), debido a que una de las ventajas que tiene la elección de casos atípicos o extremos es que se pueden explicar a fondo las razones de un fenómeno y sus consecuencias y no solo describir sus síntomas.

El caso cuenta con tres subunidades de análisis correspondientes a los tres participantes y cada uno de ellos representa una fase dentro del continuo de la transición escolar de estudiantes migrantes de retorno. Las fases corresponden al momento previo al retorno,

representado por Adrián, de 11 años; el retorno reciente, representado por Ulises, de 14 años, y el retorno distante, con Isabel, de 24 años. En la sección de participantes se hace un recuento detallado de sus trayectorias escolares. La elección de los participantes se hizo a través de una convocatoria abierta a estudiantes de retorno y con la técnica bola de nieve (Atkinson y Flint, 2001). La convocatoria estaba diseñada originalmente para invitar a jóvenes estudiantes o recién egresados, empleados o en busca de empleo, por lo que el rango de edad era de los 16 años en adelante con el fin de contar con jóvenes interesados en estudiar la universidad y que estén realizando estudios universitarios o trabajando en México. Una parte de esta población coincide con el perfil de los migrantes pertenecientes a la generación 1.5, la cual se describió con amplitud en el apartado de contexto. El interés en trabajar con ellos radica en que se encuentran en una situación compleja en cuanto a su desempeño académico o inserción laboral. También consideré esta edad porque son más independientes en el uso de plataformas en línea. No consideré otro filtro para la selección de participantes, como sexo o estatus socioeconómico, aunque estoy consciente que al ser un curso en línea estoy excluyendo a aquellas personas que no tienen la posibilidad de acceder a un dispositivo con internet.

Esta convocatoria, que puede consultarse en el Anexo 4 (p. 214), se difundió a través de organizaciones de ayuda a personas migrantes, como Dreamers en Acción (ODA), Deportados Unidos en la Lucha, Deportados Brand, Dream in Mexico y New Comienzos; entre el grupo de participantes del Seminario Internacional "Niñez, Adolescencia y Juventud Migrante: retos y necesidades de nuestro tiempo", organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Sevilla y la Universidad de Córdoba en España, así como entre los participantes del Diplomado "Niñez y Adolescencia Migrante en las Américas", del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, el Centro de Estudios Mexicanos de UNAM-Boston y Educación Continua-UNAM. También se difundió a través de instituciones y organizaciones que trabajan temas de migración, como Iniciativa Ciudadana, Observatorio Regional de las Migraciones e instituciones de educación superior interesadas en el proyecto, como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de Nayarit. De manera particular se invitó a estudiantes retornados matriculados en la Universidad Veracruzana que participaban en el proyecto *Estudiantes migrantes de retorno en el sistema educativo*

superior en México: hacia una política pública de inclusión, investigación apoyada y financiada por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego" (ICSyH), por el Grupo de Investigación Académica 254, Racismo, Identidades y Modos de Subjetivación, y por la beca Proyecto VIEP 2021-59 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Al no recibir suficientes registros de posibles participantes se pospuso la fecha de incepción y abrí una nueva convocatoria. Para esta difusión realicé un segundo poster (Anexo 5, p. 215) con un resumen de la información general y señalaba una nueva fecha de inicio, incluyendo una liga de acceso al programa completo del curso (Anexo 6, p. 216).

Sin embargo, a pesar de recibir bastantes solicitudes de información y muestras de interés en participar en el curso en línea, a través de esta convocatoria solamente tuve respuesta de una participante, Isabel. La elección de los otros dos participantes fue resultado del muestreo por bola de nieve. Las edades de los participantes (23, 14 y 11) y, sobre todo, sus experiencias y niveles de español hizo difícil trabajar con ellos de forma grupal, por lo que decidí realizar sesiones tutoriales con cada uno de ellos. Como mencioné anteriormente, cada uno de los participantes, representa un estadio en el tránsito escolar entre la escolarización en Estados Unidos y en México.

3.3 Participantes

Como se ha mencionado anteriormente, los tres participantes de esta investigación representan una fase de la transición escolar de los jóvenes migrantes de retorno. Cada uno de ellos difiere en edad, habilidades del español y conocimientos socioculturales tanto del sistema escolar mexicano como de la cultura mexicana en general. Los nombres de los tres participantes referidos a lo largo de esta tesis son seudónimos para proteger su privacidad. Adrián, de 11 años, representa a la etapa previa al retorno porque aún vive en Estados Unidos pero su madre planea regresar a México. Ulises, de 14 años, se encuentra en la etapa de retorno reciente. Nació en Nueva Jersey y migró a México junto con una parte de su familia. Isabel, de 24 años, representa al retorno distante. Después de haber vivido diez años en Estados Unidos regreso hace diez años a Veracruz. Una descripción amplia de ellos se realizó en el primer capítulo de esta tesis en el apartado de microcontexto.

La participación de Adrián, Ulises e Isabel dará una visión más amplia de las principales etapas en el continuo de transición escolar de los estudiantes retornados, así como de las estrategias de aprendizaje que utilizan para su adaptación en el contexto escolar y profesional mexicano. Para hacer un análisis de los resultados del acompañamiento plurilingüe se recolectarán datos con diversos métodos, mismos que se detallan a continuación.

3.4 Consideraciones logísticas

Como se ha mencionado en al apartado de diseño de caso al inicio de este capítulo, el programa de acompañamiento se llevó a cabo en línea, lo que permitió trabajar con tres jóvenes que representan tres perfiles dentro de la trayectoria escolar de jóvenes migrantes de retorno. Muchas de las formas en las que se realizaba cada sesión señalaban características importantes de los participantes. Por ejemplo, la forma en que establecíamos conexión para trabajar en las sesiones. Isabel, de 24 años, llegó al responder a la convocatoria del curso, lanzada en diciembre de 2021. Las dos primeras sesiones con ella iniciaron el 17 de enero de 2022, los lunes y miércoles de 18:00 a 20:00 y después se modificó el horario a una hora y media. Esto fue porque el horario inicial se había propuesto para trabajar con un grupo, pero al ser la sesión tutorial podíamos hacer los temas en menor tiempo. La conexión se establecía por medio de Google Meet porque esa era la plataforma indicada en la convocatoria. Isabel siempre se conectaba puntualmente y con la lectura realizada. En todas las sesiones se mostró interesada en los temas y animada en contar su historia y analizar siempre con ojo crítico las lecturas o videos que veíamos en las sesiones. Es posible que por su edad la responsabilidad que tenía con su propio aprendizaje era mayor y evidente. En algunas ocasiones terminábamos más tarde de lo planeado. En los meses en que inicié sesiones con ella, acababa de terminar la carrera de Lengua Inglesa y estaba realizando los trámites de su titulación. Me comentó que una de las razones por las que se registró al PAPAM fue porque quería continuar teniendo clases porque en casi dos años de pandemia el contacto social había disminuido.

En los casos de Ulises y Adrián, al ser menores de edad, el primer contacto era siempre con sus madres a través de WhatsApp. Con ellas compartía la liga de acceso a Zoom porque era la plataforma más accesible para ellos. Las sesiones con Ulises y Adrián

iniciaron el 15 de marzo de 2022 y el 24 de febrero respectivamente. Eran una vez a la semana, martes y jueves respectivamente. Al estar en contacto con las dos madres pude darme cuenta de una parte de la dinámica familiar. En ambos casos las madres trabajaban y tenían poco tiempo para organizar las actividades de sus hijos. En el caso de Ulises, en muchas ocasiones se conectaba hasta con media hora de retraso porque su mamá veía muy tarde mi mensaje de WhatsApp con la liga de acceso a Zoom.

El trabajo durante las sesiones era distinto con cada uno de los participantes por las condiciones en las que se encontraban en sus casas. Por un lado, tanto Isabel como Adrián tomaban la clase con una computadora personal en un espacio privado, generalmente sus habitaciones. Salvo algunas excepciones en las que hubo fallos en la conexión, este ambiente les permitía concentrarse mejor y participar de una manera fluida. Por otro lado, Ulises se conectaba a través de su teléfono celular en un espacio común en su casa. Ulises tiene dos hermanas pequeñas, de 8 y 3 años, a las que regularmente tiene que cuidar por las tardes, por lo que, en muchas ocasiones las niñas estaban presentes durante las sesiones. Aunque esto a veces era un distractor para Ulises, él mantenía la atención en la clase. Estás condiciones también se reflejaban en la modalidad en la que realizaban las tareas y actividades del PAPAM. Mientras que Isabel hizo la totalidad y Adrián la mayor parte de sus trabajos en programas de Microsoft Office o Google Documents y los compartían conmigo por correo electrónico o subiéndolo a Google Drive, Ulises hizo todos sus trabajos en un cuaderno que después me mostraba por la videoconferencia de Zoom y yo tomaba una captura de pantalla.

Las tres subunidades fueron las sesiones a manera de tutorial que realicé con los tres participantes. Las primeras sesiones fueron con Isabel, con quien inicié el 17 de enero de 2022 y terminaron el 20 de abril de 2022, trabajando un total de 40 horas. Cuatro semanas más tarde, el 24 de febrero de 2022, inicié sesiones tutoriales con Adrián. Adrián llegó a ser participante del estudio de caso con la técnica bola de nieve, específicamente porque necesitaba asesoría escolar para realizar un examen de admisión en México. Adrián vive en Estados Unidos junto con su madre, pero en los planes familiares está regresar a México y necesitaba realizar el examen para ingresar al nivel secundaria en un colegio privado. Las primeras sesiones con Adrián fueron para cubrir los contenidos de la guía para el examen de admisión, el cual presentó en línea y aprobó. Una vez que aprobó el examen de admisión

iniciamos las sesiones del PAPAM. Las sesiones con Ulises iniciaron el 15 de marzo de 2022.

A pesar de las diferencias socioeconómicas y familiares entre Ulises y Adrián, ambos comparten características propias de un menor estudiante: su atención principal está en la escuela, aunque los dos tienen actividades en horario no escolar. Como he mencionado en el microcontexto en el primer capítulo y en la descripción de los participantes en la metodología, Adrián realiza muchas actividades extraescolares, como pertenecer a la orquesta juvenil de la ciudad, tomar clases de piano y participar en el equipo de atletismo de su escuela. Por su parte, las activades extraescolares de Ulises se inclinan más hacia ser un apoyo para su familia y, como mencioné en párrafos anteriores, ayuda a cuidar a sus hermanas menores y también en el negocio familiar. Además, realiza algunas actividades deportivas, como practicar futbol o ir a un gimnasio de box. Menciono estas actividades porque influían en la dedicación al PAPAM que tenían tanto Adrián como Ulises. Aunque durante las sesiones participaban sin ningún problema, pocas veces podían hacer alguna lectura o proyecto fuera de las horas dedicadas a las sesiones conmigo. A diferencia de Isabel, quien era recién egresada, no tomaba otras clases y trabajaba pocas horas dando clases particulares de inglés. Además, aunque ella es la mayor de sus hermanas, no estaba al cuidado de ninguna de ellas, por lo que tenía más tiempo para investigar, leer y preparar presentaciones para las sesiones del PAPAM.

3.5 Métodos de recolección de datos

Con el fin de alcanzar los criterios de validez y confiabilidad en los resultados de la investigación se utilizó la triangulación en la recolección de datos (Denzin y Lincoln, 2011). La triangulación permite no solo una saturación de los datos para analizar (Fusch y Ness, 2015) sino también minimiza los posibles sesgos en la presentación de resultados (Amerson, 2011). En el proceso de triangulación se corrobora evidencia de diferentes fuentes para explicar un tema en particular (Creswell, 2013). En este caso se triangulan los datos recabados a través de las entrevistas semiestructuradas, la autobiografía lingüística, la observación participante y la evaluación general del curso por medio del modelo Kirkpatrick (1998).

Todos los métodos recolección de datos y el momento en que se realizaron se concentran en la tabla 4. En los siguientes apartados se desglosan y explican cada uno de ellos.

TABLA 4 Recolección de datos

Métodos de recolección	Anexo
Cuestionario de datos básicos	Anexo 7
Prueba diagnóstica	Anexo 8
Entrevista	Anexo 9
Portafolio de lenguas	
Autobiografía	Anexo 10
Encuesta de satisfacción	Anexo 11
Encuesta de comportamiento	Anexo 12
Observación participante	

3.5.1 *Cuestionario de datos básicos*

El cuestionario de datos básicos se diseñó para obtener información demográfica, como edad, lugar de nacimiento, últimos grados escolares estudiados en Estados Unidos y en México, experiencia laboral en México y su dominio de inglés y español. El cuestionario se realizó en la plataforma de Google Forms. Estos datos ayudaron a establecer el perfil correspondiente a la generación 1.5 y a considerar las distintas fases en la que se encuentran los participantes. El formulario de registro se puede consultar en el Anexo 7 (p.220).

3.5.2 *Prueba diagnóstica*

La prueba diagnóstica (Anexo 8, p. 221) es un cuestionario de cuatro preguntas con un total de 40 puntos que se realiza en inicio del curso, en donde los participantes realizaron una lectura de comprensión sobre el sistema de educación superior en México y contestaron cinco preguntas; un ejercicio de lectura sobre la matanza de Tlatelolco y rellenaron los huecos con las opciones de palabras que se dan; una breve lectura donde tuvieron que identificar los errores léxicos y gramaticales, y una breve redacción recomendando alguna

película, serie o videojuego. Los ejercicios fueron diseñados para identificar las habilidades de los estudiantes al inicio del curso y compararlos con los trabajos del Portafolio de lengua que vayan realizando durante el desarrollo y al final del curso. Esta prueba es parte del modelo de Kirkpatrick para la evaluación de la implementación.

3.5.3 *Entrevistas*

Realicé entrevistas semiestructuradas con el fin de analizar el tema de las identidades bilingües y biculturales de los participantes, así como sus experiencias en el uso del español académico. Las entrevistas se realizaron durante el último módulo, durante los meses de abril y mayo de 2022, cuando tratábamos el tema de "Identidad Bilingüe e Identidad Nacional"; fueron grabadas a través de la plataforma de Zoom. La realización de las entrevistas se hizo en la parte final de las sesiones después de haber establecido rapport[45] con los participantes. Se realizó una guía de preguntas, que se pueden observar en el anexo 9 (p. 223) de este trabajo, con el fin de seguir el protocolo del estudio de caso. Sin embargo, las preguntas siguieron el patrón de una conversación guiada para lograr una entrevista más fluida (Rubin y Rubin, 1995; Yin, 2003).

Todas las preguntas de las entrevistas están ligadas directamente a las preguntas de investigación y a los conceptos descritos en el marco teórico de esta tesis, tales como "identidad lingüística", "ser bilingüe", "ser mexicano", "ser americano", "repertorio plurilingüe" y "repertorio pluricultural". Por ejemplo, para contestar la pregunta sobre el repertorio plurilingüe (Council of Europe, 2018; Piccardo, 2013, Coste, Moore y Zarate, 2009) cuestioné a los participantes sobre las estrategias que utilizan para comprender un texto escrito en una lengua o variante de lengua que desconozcan; la frecuencia y el contexto en que hacen cambio de código lingüístico, o cómo identifican en qué situación o con qué interlocutor pueden utilizar una lengua u otra. Respecto a las identidades lingüísticas y biculturales las preguntas apuntaban directamente a si se identificaban como personas bilingües o no y por qué; si se identificaban como mexicanos, americanos, pertenecientes a una o ambas culturas y/o si se identificaban como personas migrantes.

3.5.4 *Portafolio de lenguas*

[45] Relación que se establece entre el investigador y los participantes para crear un ambiente de confianza.

El portafolio de lenguas (Council of Europe, 2018; Schneider y Lenz, 2001; Beacco, et. al., 2016) es una propuesta para evaluar un curso de lengua desde el enfoque plurilingüístico (Coste, Moore y Zarate, 2009; Council of Europe, 2018; Piccardo, 2013). La evaluación que se propone es de tipo formativa y autónoma, en tanto que el maestro como el estudiante pueden ver el progreso de su aprendizaje. Para los propósitos de esta investigación el portafolio desempeñó un papel de una colección de muestras del trabajo realizado por los participantes que evidenciaron los conocimientos y habilidades adquiridas. De acuerdo con la organización y el diseño del curso los participantes realizan seis proyectos o trabajo, uno por cada módulo. Estos proyectos fueron descritos en el segundo capítulo de esta tesis, en el apartado del Programa de Acompañamiento Plurilingüístico. El portafolio de lenguas también forma parte de la evaluación general de la implementación.

3.5.5 *Autobiografía lingüística*

La autobiografía lingüística es uno de los proyectos pertenecientes al Portafolio de lengua, como ya se mencionó en el segundo capítulo de esta tesis, y se realizó en el tercer módulo del curso. Considero que su análisis es importante no solo como parte de la evaluación general del curso sino también como herramienta para analizar la construcción de las identidades lingüísticas y nacionales y del repertorio plurilingüe. Las autobiografías e historias de vida han sido herramientas de análisis en investigación cualitativa ampliamente utilizadas (Atkinson, 1998; Denzin 1989; Riessman, 2002); representan una forma de narración que no es solamente utilizada como un género literario sino como forma de analizar la vida de las personas porque es en forma de narración en que se plasman experiencias, sueños, recuerdos o esperanzas. Es a través de la narración que damos forma y sentido a nuestra vida a lo largo del tiempo (Pavlenko, 2007). En investigación sobre lenguas segundas, los trabajos de Bailey (1991) y Schumann (1980) utilizaron memorias de aprendizaje de lenguas y entrevistas autobiográficas para entender las experiencias de los aprendientes de lenguas y los factores que afectan el proceso. Desde entonces los estudios de aprendizaje de lengua tomaron en cuenta al estudiante como una persona cuyo aprendizaje está vinculado a emociones, agencia y dominación simbólica (Pavlenko, 2007). En este sentido, a través de la autobiografía podemos distinguir la “narrativización del yo”

(Hall, 2003) de los participantes para pronunciarse como hablantes plurilingües y pluriculturales.

Las autobiografías lingüísticas son un tipo de narrativas autobiográficas utilizadas en la lingüística aplicada. La herramienta que utilizo en la investigación para la recolección de datos es una combinación de una autobiografía lingüística y una narrativa de experiencia personal. Las autobiografías lingüísticas son "historias de vida enfocadas en las lenguas del hablante, y discuten cómo y por qué estas lenguas se adquirieron, se usaron o se abandonaron" (Pavlenko, 2007, 165). Las narraciones de experiencia personal son relatos sobre experiencias del hablante que pueden ser reales o imaginadas (Pavlenko, 2008). Construí un instrumento con estas dos características para responder a las preguntas de investigación ¿Por qué la construcción de una identidad bilingüe en los estudiantes retornados es relevante para fortalecer su experiencia académica y laboral en México?

Los participantes realizan esta autobiografía siguiendo una guía de preguntas que me permiten conocer sus experiencias en cuanto al uso del inglés y el español en distintos contextos, tanto en México como en Estados Unidos, su identificación como hablantes bilingües, sus percepciones sobre su uso de las dos lenguas y los contextos en que aprendieron el inglés y el español. La guía para la redacción de la autobiografía se puede ver en el Anexo 10 (p. 224).

3.5.6 *Encuesta de satisfacción*

Esta encuesta se realiza inmediatamente al finalizar la implementación del curso y se realiza con una breve encuesta de satisfacción en Google Forms para medir la opinión de los participantes sobre el curso. Se realizan preguntas simples y cortas, con opción de respuesta de un rango negativo a positivo (Anexo 11, p. 225). El objetivo es medir la motivación y participación de los estudiantes, por lo que es importante realizarla justo al terminar el curso. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Qué tan satisfecho estás con el curso en general?
2. Tu nivel de satisfacción en cuanto a las actividades realizadas.
3. Tu nivel de satisfacción en cuanto a la organización y secuencia de las actividades.
4. ¿Qué fue lo que más te gustó?
5. ¿Qué fue lo que menos te gustó?

Las opciones de respuesta para las tres primeras preguntas fueron una escala de Likert que va desde *muy insatisfecho* hasta *muy satisfecho*. Las preguntas 4 y 5 fueron abiertas para recabar comentarios o sugerencias para mejorar el PAPAM. Esta encuesta se realizó en línea.

3.5.7 *Encuesta de comportamiento*

Los participantes contestaron una encuesta (Anexo 12, p. 226) tres meses después de terminado del curso con la finalidad de evaluar el nivel de aplicación de lo aprendido en el curso. Las preguntas fueron las siguientes:

1. Los contenidos del PAPAM me han beneficiado en mis estudios y/o en mi trabajo.
2. Después de tomar el PAPAM me siento más seguro hablando español en México.
3. Después de tomar el PAPAM puedo comunicarme mejor en español en espacios públicos (instituciones oficiales y académicas, lugares de trabajo).
4. Debido a los contenidos del curso, soy consciente de los diferentes usos y percepciones del inglés en México.
5. Puedo identificar los momentos comunicativos en los que puedo expresarme en spanglish.
6. Recomendaría este curso a una persona retornada.
7. ¿De qué forma puede mejorar el curso para favorecer la inclusión escolar y laboral de migrantes de retorno en México?

Las preguntas de la 1 a la 6 se contestaron con una escala Likert para indicar el nivel de acuerdo o desacuerdo, la última fue abierta. Esta encuesta se realizó en línea y forma parte del modelo Kirkpatrick para la evaluación de la implementación.

3.5.8 *Observación participante*

Con la observación participante se tiene la oportunidad de obtener datos desde dentro del caso (Yin, 2003). Debido a que muchos de los procesos de la enseñanza-aprendizaje ocurren durante las sesiones con los participantes, la observación participante como investigadora e instructora del acompañamiento es una herramienta metodológica para atender las reacciones y actitudes de los participantes en los temas en general del acompañamiento y los comentarios o discusiones que se lleven a cabo. Además da un

espacio a la reflexión en torno al aprendizaje de los participantes y las diferencias entre ellos. Una desventaja de este método de recolección es que existe la posibilidad de sesgo desde el rol de la instructora. Para contrarrestar este sesgo documenté la observación participante a través de notas escritas, notas de voz y un diario de campo en donde registraba las dinámicas de cada sesión.

3.6 Método de análisis de datos

El análisis de datos de un estudio de caso empieza por una descripción detallada del caso (Creswell, 2013), que en esta investigación fue el curso de acompañamiento. Después de esta descripción detallada se analizaron todos los datos recabados por medio de la codificación. La codificación es el proceso de análisis de datos textuales cualitativos en donde estos se fragmentan para determinar su aporte antes de reunirlos de nuevo de una manera significativa (Creswell, 2013).

La etapa de análisis de datos estuvo entrelazada con su recolección. En este sentido, el análisis de datos se construyó a la medida del caso y se revisó y reconstruyó conforme avanzó la investigación (Saldaña, 2013). Para analizar los datos recabados en este estudio que se presentaron en el apartado sobre recolección de datos utilicé el Análisis de Contenido (Mayring, 2014; Krippendorf, 2004) y el modelo de Kirkpatrick (1998) para la evaluación de la implementación. El análisis de contenido es una técnica "que permite hacer inferencias replicables y válidas de los textos (u otros materiales significativos) a los contextos de su uso." (p. 18), es decir, involucra procedimientos que crean una distancia objetiva con el investigador. Los resultados pueden replicarse y los significados producidos en los textos se analizaron tomando en cuenta el contexto social en el que se originaron. Estos significados se categorizaron mediante códigos. Utilicé dos tipos de códigos, los códigos descriptivos para la codificación de datos cuantitativos, como la edad, el sexo y los grados estudiados en Estados Unidos y en México, y los códigos analíticos para categorizar los datos cualitativos (Elliot, 2018). El modelo de Kirkpatrick permite realizar una evaluación del proyecto pedagógico midiendo sus logros y alcances. Para esto analizo el contenido del curso en cuanto a los materiales utilizados y los trabajos y proyectos realizados por los participantes, así como las encuestas de satisfacción al final del curso.

Para los datos cualitativos inicié con una primera codificación tomando conceptos del marco teórico que me sirven para responder las preguntas de investigación. Este enfoque de análisis "arriba-abajo", en el que se parte de categorías teóricas, se complementó con un enfoque de "abajo-arriba", tomando en cuenta categorías directamente de los participantes, con los códigos emergentes que surgieron durante la recolección de datos.

Para la primera pregunta secundaria: ¿qué estrategias desarrollan los jóvenes migrantes de retorno para (re)adaptarse cultural y lingüísticamente en México?, utilicé las categorías de análisis adaptación lingüística y adaptación cultural. Estas categorías corresponden a los marcadores de la comprensión plurilingüe. Los datos los obtuve de las entrevistas.

Para responder a la segunda pregunta: ¿cómo se construye el repertorio plurilingüe en jóvenes migrantes de retorno?, utilicé las categorías de repertorio plurilingüe y repertorio pluricultural, que revelan el alcance del enfoque plurilingüístico para desarrollar el español académico en los participantes. Para analizar estas categorías obtuve los datos de la autobiografía, la entrevista y el portafolio de lenguas.

Las categorías utilizadas para responder a la tercera pregunta de investigación: ¿por qué la construcción de identidades lingüísticas y biculturales de los estudiantes retornados es o no relevante para fortalecer su experiencia académica y laboral en México?, fueron identidades nacionales, identidades lingüísticas e identidades plurilingües. Los resultados en estas categorías muestran directamente el papel que juega la construcción de identidades tanto en contextos de migración como de aprendizaje de lenguas. Para obtener los resultados, recolecté los datos con la entrevista y la autobiografía.

Finalmente, para la cuarta pregunta: ¿qué papel juega la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples para lograr el desarrollo de la competencia plurilingüe en jóvenes migrantes de retorno?, establecí las categorías de análisis, multimodalidades y lenguajes sociales. Estas categorías sirvieron de referencia para identificar cómo funcionaron los componentes de las alfabetizaciones múltiples tanto en los materiales utilizados en el PAPAM como en los trabajos realizados por los participantes. La recolección de datos para estas categorías se realiza a través de los proyectos del Portafolio de Lenguas.

Además, para contestar la cuarta pregunta, también analicé los resultados del PAPAM de acuerdo con el modelo Kirkpatrick para evaluación de proyectos. La función de un programa de evaluación es medir los logros de dicho programa en cuanto a sus objetivos e implementación (Brewer, 2010). La evaluación de un programa educativo debe ser sistemática, con un propósito y debe contar en una recolección y análisis de la información, de esta forma se documentan los logros, la efectividad y el impacto del programa; así como se establece la fiabilidad de la intervención y las posibles áreas que necesitan modificarse y mejorarse (Wall, 2014).

En la implementación de programas educativos y de formación el modelo de evaluación de Kirkpatrick es ampliamente utilizado (Gill y Sharma, 2013; Wang, 2009). Aunque su uso es mayor en programas educativos del área de la salud (Heydari et al., 2019; Cullinane et al., 2020), también lo encontramos en programas de educación superior para la evaluación de currículos de comunicación intercultural con poblaciones estudiantiles de orígenes culturales diversos (Paull, Whitsed y Girardi, 2016). Por lo tanto, lo considero apropiado para evaluar esta intervención pedagógica por ser práctico y flexible.

Este modelo consiste en cuatro niveles jerarquizados de evaluación: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados, los que se llevan a cabo en distintas fases a lo largo de la implementación pedagógica. En el nivel de reacción se mide la satisfacción de los usuarios del curso, en este caso los estudiantes retornados. Esto se lleva a cabo por medio de una encuesta de satisfacción (Anexo 11, p. 225), descrita en este capítulo de la tesis en la sección de recolección de datos.

El segundo nivel, aprendizaje, mide las habilidades y conocimientos adquiridos o modificados durante la intervención. Está evaluación estuvo estrechamente ligada al cumplimiento de los objetivos del curso, es decir, la construcción de un repertorio plurilingüe que incluye el aprendizaje de la variante estándar académica del español académico, la toma de conciencia de lo usos de las variantes de inglés y español en México y el reconocimiento de convenciones socioculturales en el ámbito académico y laboral. Una forma temprana de identificar si los objetivos se iban cumpliendo durante la implementación pedagógica fue evaluar los conocimientos aprendidos durante el curso. Algunos de los instrumentos de evaluación para este nivel incluyeron entrevistas, encuestas, evaluación informal durante el PAPAM, exámenes antes y después con grupos

de control, proyectos o portafolio de tareas (Ulum, 2015; Arthur et. al., 2002; Boyle y Crosby, 1997). Para evaluar este nivel del acompañamiento utilicé los instrumentos de la prueba diagnóstica y el Portafolio de Lenguas, los cuales fueron descritos en la sección de recolección de datos. Con la comparación y análisis de los proyectos del Portafolio de lenguas y la prueba diagnóstica realizada al inicio del curso se pudo dar cuenta en qué medida se desarrollaron las habilidades deseadas a lo largo del curso.

El tercer nivel es más complicado de evaluar porque verifica el comportamiento del usuario y el nivel de aplicación de lo aprendido en el curso. Algunos consideran que este nivel de evaluación es el que comprueba realmente la efectividad de un programa. A diferencia de los niveles de reacción y aprendizaje la evaluación de comportamiento requiere dejar pasar un tiempo una vez concluida la implementación del PAPAM para llevar a cabo esta evaluación. Para esto se realizó una segunda encuesta, explicada en la sección de recolección de datos.

Finalmente, el cuarto nivel mide los resultados generales del PAPAM. Esta evaluación toma en cuenta los tres primeros niveles y el esfuerzo logístico y de implementación del programa comparándolos con sus beneficios. Para evaluar este nivel tomé en cuenta las habilidades aprendidas por los estudiantes, reflejadas en los proyectos del Portafolio de Lenguas, la encuesta de satisfacción y la encuesta a mediano plazo.

Para recapitular, he descrito el diseño y la metodología de la investigación. Al ser un estudio de caso crítico de corte cualitativo, planteo al inicio mi posición en la investigación, que juega un doble papel, como investigadora y como instructora del curso.

El carácter pedagógico de la implementación requirió trabajar desde dos principios metodológicos. Por un lado, se realizó un diseño del estudio de caso que tomara en cuenta las necesidades previas y aquellas surgidas a lo largo de la implementación de los tres participantes. Esto requirió el diseño de diversos instrumentos para la recolección de los datos. Por otro lado, fue necesario incluir muestras de la producción académica y una evaluación del PAPAM. Al ser un proyecto innovador para la enseñanza de español para migrantes de retorno fue necesario medir sus resultados y alcances inmediatos y a mediano plazo, para este fin sirvió el modelo de Kirkpatrick.

En los siguientes capítulos se muestran los hallazgos de la investigación. Primero, discuto la evaluación del PAPAM con el uso de las multimodalidades y los lenguajes

sociales en los contenidos del curso, así como la evaluación general del programa. Con esto puntualizo las evidencias del desarrollo de la competencia plurilingüe que se dieron con el apoyo de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples y analizo los principales logros alcanzados en la implementación del PAPAM. En el capítulo cinco analizo las estrategias de adaptación cultural y lingüística de los estudiantes en sus experiencias escolares en México y en contextos multilingües y cómo algunas de estas estrategias ayudan a la expansión de sus repertorios plurilingües y pluriculturales. Enseguida analizo la importancia de la construcción de identidades lingüísticas y culturales y su influencia en la experiencia escolar en México.

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DEL PAPAM

En este capítulo analizo los resultados de la implementación del PAPAM. El capítulo está dividido en tres partes. En la primera muestro los hallazgos con la pedagogía de las Alfabetizaciones Múltiples y se desglosa en los tres módulos del PAPAM, donde examino los trabajos más representativos realizados por los tres participantes para el Portafolio de Lengua y explico los procesos de conocimiento de las alfabetizaciones múltiples en el diseño del programa.

En la segunda parte analizo los resultados del PAPAM a la luz de la competencia plurilingüe. Considero el ajuste de lenguas al contexto, la interpretación de valores y prácticas culturales y el contraste de patrones textuales como las principales muestras de la expansión de los repertorios plurilingüe y pluricultural desarrolladas durante el PAPAM.

En la tercera parte expongo los resultados obtenidos del modelo de evaluación de Kirkpatrick (1998), que valora la reacción, el aprendizaje y el comportamiento de los participantes después de haber concluido el programa, y los resultados generales del programa como implementación pedagógica. De esta forma se da cuenta de cómo han recibido el PAPAM los participantes, sus opiniones y aprendizaje, así como los alcances y limitaciones del programa y sus implicaciones para futuras réplicas.

Concluyo el capítulo discutiendo las aproximaciones entre la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples y el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas para lograr un efectivo programa de acompañamiento para estudiantes migrantes de retorno.

4.1 Resultados de Alfabetizaciones Múltiples

Las Alfabetizaciones Múltiples se basan en dos ejes o dimensiones principales. El primero se refiere a los lenguajes sociales o formas de comunicar de los estudiantes en sus diferentes lenguas y variedades lenguas. El segundo es la multimodalidad, los diversos modos de expresar significado, es decir, las formas en que reciben y expresan información,

por ejemplo, de forma visual, auditiva o expresión oral y escrita. Estas dos dimensiones sustentan el diseño del PAPAM y son consideradas en la selección de materiales y en los trabajos realizados por los participantes.

En la tabla 5 desgloso los materiales con los que se trabajó durante el PAPAM. Las categorías que les asigné fueron tomadas del marco teórico y corresponden a las dos dimensiones de las Alfabetizaciones Múltiples: las multimodalidades y los lenguajes sociales.

TABLA 5 Dimensiones de Alfabetizaciones Múltiples en los materiales utilizados en el PAPAM

Multimodalidad	**Lenguajes sociales**
Audiovisual*:* ▪ Video "The new kid". ▪ Video "Los chinos de Mexicali". ▪ Video "El mestizaje es un mito".	Inglés Español Spanglish Español académico
Texto*:* ▪ Reglamento escolar. ▪ Fragmento literario: "Dark doll". ▪ Artículo sobre el sistema educativo mexicano. ▪ Fragmento literario: "La casa en Mango Street". ▪ Página de internet: "La historia de las migraciones en México". ▪ Artículo periodístico: "Migración en San Quintín". ▪ Artículo de divulgación: "Oaxaca, lengua e identidad". ▪ Ensayo: "La raza es una ilusión".	
Imagen: ▪ Fotografías de escuelas. ▪ Mapa de lenguas originarias de México.	

Fuente: Elaboración propia.

En la columna de la izquierda de la tabla 5 vemos los recursos utilizados en el PAPAM, incluyen distintas modalidades de recepción tratando siempre de propiciar el interés de los participantes e incluyendo formatos conocidos para ellos. Las modalidades que se utilizaron fueron: audiovisual, texto e imagen. No obstante, debo señalar que los participantes no se limitaron a leer, ver o escuchar; la interacción en cada una de las sesiones involucraba

habilidades sobre procesos tecnológicos, como establecer una conexión en videoconferencia a través de un celular o de una computadora portátil; tomar fotografía de un texto que escribieron cuando era requerido y, por supuesto, la expresión oral, que se realizaba en cada sesión con numerosas oportunidades de los participantes para hablar, contrario a lo que pudiera suceder en sesiones grupales.

En la columna de la derecha se muestra la dimensión de los lenguajes sociales: inglés, español y spanglish. Además, debido a que el objetivo general de la propuesta pedagógica es desarrollar la producción oral y escrita en español de nivel académico, los participantes pudieron leer textos en español formal académico, como los ensayos y los artículos de divulgación; diversos materiales correspondían a géneros textuales propios de la educación secundaria, como el reglamento o la descripción detallada de una experiencia.

La tabla 6, muestra los trabajos realizados por los participantes que formaron parte del Portafolio de Lengua. De igual forma, están clasificados de acuerdo con las categorías de multimodalidades y lenguajes sociales.

TABLA 6 Dimensiones de Alfabetizaciones Múltiples en los trabajos realizados

Multimodalidad	**Lenguajes sociales**
Texto y exposición oral: ▪ Cuadro comparativo entre escuelas y sistemas educativos ▪ Reglamento ▪ Descripción de la escuela ideal ▪ Ensayo sobre sistemas educativos ▪ Descripción de la casa ideal ▪ “Vivir en México y en Estados Unidos” ▪ Presentación “Pescorea” ▪ Autobiografía lingüística	Inglés Español Spanglish Español académico

Fuente: Elaboración propia.

Debido a que el objetivo general del curso es desarrollar la producción escrita y oral en español académico, los trabajos se centraron en la redacción de textos y presentaciones orales. Respecto a los lenguajes sociales, en los diferentes trabajos utilizaron inglés,

español, spanglish y la variante del español académico. Incluso cuando el objetivo es el desarrollo del español académico, no se excluyó ninguna producción oral o escrita en inglés, spanglish o español coloquial con el fin de tomar en cuenta los fondos de conocimiento (González, et. al., 1995) y capitales lingüísticos (Bourdieu, 1991) de los participantes, ambos relevantes para la expansión de los repertorios plurilingüe y pluricultural (Consejo de Europa, 2020).

La implementación del PAPAM se realizó de forma individual con cada uno de los participantes siguiendo el programa cuyo diseño se basa en la estructura de la pedagogía de las Alfabetizaciones Múltiples. De esta manera cada uno de los tres módulos contiene las cuatro orientaciones de la enseñanza: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar. En los siguientes apartados realizo una descripción detallada de los trabajos más representativos de cada módulo.

4.1.1 *Módulo educación*

El principal objetivo de este módulo es identificar las similitudes y las diferencias entre los sistemas escolares de Estados Unidos y México. Con Isabel trabajé con artículos periodísticos[46] sobre el sistema educativo en México y de Estados Unidos. También vio un video sobre los *dreamers* en Estados Unidos y su lucha para obtener acceso a la educación superior. El artículo y el video eran parte de los procesos de conocimiento: *experimentar lo conocido y lo nuevo*. Para los procesos de *conceptualizar mediante la denominación y mediante la teoría,* Isabel hizo un cuadro comparativo (ver tabla 7 en la siguiente página) que muestra las conexiones entre la educación en Estados Unidos y México para reflexionar sobre las oportunidades que los jóvenes tienen o no en cada país. Isabel era consciente de que, de haber continuado viviendo en los Estados Unidos, le sería casi imposible ingresar a la universidad. Además, por algunos casos de primos y familiares cercanos, sabía de la deuda económica con la que los egresados universitarios tienen que vivir por muchos años después de terminar sus estudios.

[46] Los artículos se pueden encontrar en las páginas de internet: https://educart.mx/4-problemas-del-sistema-educativo-en-mexico-y-sus-posibles-soluciones/ y http://elliderusa.com/muy-caro-estudiar-en-eeuu/

TABLA 7 Comparación de sistemas de educación superior

ESTADOS UNIDOS	MÉXICO
Costo inalcanzable	Costos accesibles
Requisitos de ingreso estricto	Requisitos de ingreso mas flexibles
Deudas eternas	Becas nacionales
Material caro (libros, dormitorio)	Material barato (ilegal)
Educacion de calidad	Educacion basica
Profesores famosos	solidaridad estudiantil
oportunidades desiguales	oportunidades flexibles

Fuente: Elaborado por Isabel.

La tabla 7 reproduce el cuadro que realizó Isabel para comparar la educación universitaria en ambos países. Se distinguen las categorías de costo, profesores, material, la calidad de la educación y las oportunidades para los estudiantes. Después de discutir el tema durante la sesión Isabel redactó un breve ensayo sobre el sistema educativo en México.

Las sesiones con Adrián y Ulises estaban enfocadas en habilidades propias del nivel secundaria, como describir, comparar o hacer recomendaciones y reseñas, por lo que se tuvieron que ajustar los materiales a estas necesidades. Para este módulo nos enfocamos en la comparación de las escuelas secundarias en México y Estados Unidos. Ulises ya tenía la experiencia en los dos países, pero Adrián solo conocía las escuelas estadounidenses, por lo que los trabajos que realizaron no fueron los mismos.

En la versión del módulo para estudiantes de secundaria se utilizó el video “The New kid” (Domics, 2018) para explotar el proceso de *experimentar lo conocido*. Se pide a los participantes comentar la historia del niño nuevo en la escuela y relacionarlo con experiencias similares. Para *experimentar lo nuevo* leyeron un fragmento de la novela *Dark doll* (Castro, 2014), en el que se retoma el tema de cambiarse de escuela, pero en otra modalidad y otra lengua, esta vez realizan la lectura de un texto escrito en español. De esta forma también se fomenta la expansión del repertorio plurilingüe al utilizar lo que saben en inglés para apoyar la comprensión del texto en español. Para el proceso de *conceptualizar mediante la denominación* utilizamos imágenes de distintas escuelas secundarias en México y en Estados Unidos con el fin de que los participantes establezcan categorías para describir

el funcionamiento de una escuela y las diferencias entre ellas. Para *conceptualizar mediante la teoría* los participantes crearon un cuadro comparativo de las escuelas mexicanas y estadounidenses. Un ejemplo de esto se puede ver en la tabla 8.

TABLA 8 Comparación entre escuelas mexicanas y estadounidenses

Difference and Similarities between US & Mexican Schools	
Differences	*Similarities*
Most US schools allow students to wear their own clothes. Mexican schools have students stay in one classroom the entire day. US schools allow students to come to school with long hair and dyed hair Mexican schools have different subjects everyday	They both have students count their National Anthems They both give students a time to eat and kinda relax They both exercise drills if theirs an emergency (earthquake, active shooters, tornados, etc.)

Fuente: Elaborado por Ulises.

En el ejercicio correspondiente a la tabla 8 algunas diferencias que señala Ulises son que los estudiantes en Estados Unidos no llevan uniforme, no tienen que cambiar de salón y se les permite llevar el pelo largo o teñido. Las similitudes fueron que, en ambos países, en las escuelas se les pide a los estudiantes cantar el himno nacional, que tienen un tiempo de pausa para relajarse y que realizan simulacros para posibles eventos de emergencia. Destaco que Ulises nunca tuvo una actitud de rechazo hacia su escuela en México o de preferencia por su escuela en Estados Unidos, sino que se detenía a pensar en sus características. En las instrucciones para este ejercicio no se precisó el idioma en que debía escribirse. Ulises decidió escribirlo en inglés. Este es un ejemplo de la inclusión del repertorio plurilingüístico del estudiante en las clases. El objetivo era reflexionar sobre los contrastes entre los contextos escolares, por lo que no se enfatizó un el uso especifico de la lengua.

Para *analizar funcionalmente* se trabajó con un reglamento escolar. Aquí se identifican las formas asociadas al reglamento, como su estructura y los usos lingüísticos propios de una instrucción, como el uso del infinitivo y de verbos modales como "deber". En el momento de *analizar críticamente* se realiza una nueva lectura del reglamento, esta vez para identificar su propósito y sus implicaciones en la cultura escolar.

Finalmente, en el último proceso los participantes agregaron algunas normas al reglamento analizado, para *aplicar de forma apropiada*, siguiendo el formato y la estructura formal de la lengua. Por último, para *aplicar de forma creativa* realizaron dos trabajos, la redacción de un nuevo reglamento para el contexto que elijan y una descripción de cómo sería su escuela ideal.

TABLA 9 Reglas de la casa

Reglas de la casa	
Lo que se debe hacer	*Lo que no se deber hacer*
Que deber hacer es tiene el caurto limpio, tire tu basura. Pon trastes en la lavabo. *Keep the dog in its house.*	Lo que no deber hacer es tener tus zapatos en tu casa, no tires ropa en la piso, No tenemos a hablar mal y no debes a usar la televisión cuando ya es la nueve.

Fuente: Elaborado por Ulises

La tabla 9 muestra el trabajo realizado por Ulises. Los modelos de reglamento vistos en las sesiones estaban en español y en esta ocasión las instrucciones para la tarea fue tratarlo de escribir en español. Aunque son evidentes las incorrecciones gramaticales, como la discordancia del género, de número y de los registros tú y usted o el uso de preposiciones, el texto logra tener sentido y comunicar. También es notable la incorporación del inglés. Estos son algunos ejemplos del uso del repertorio plurilingüe y de la transferencia de conocimientos de una lengua a otra, como en el uso del imperativo en inglés y español (*pon trastes, keep the dog*).

En ese ejemplo se aprecia el cambio de género en los sustantivos ("la lavabo", "la piso") y en las preposiciones ("no debes a usar la televisión"), el uso del inglés y la

transferencia de este para comunicar en español ("cuando ya es la nueve"); el uso doble de verbos en infinitivo ("lo que deber hacer").

Para la tarea de descripción de la escuela ideal Adrián dice *"Yo quisiera que mí escuela sea medio grande y bonita, mis compañeros quiero que sean amables, honestos y buenos amigos, y quiero que mis maestros sean respetuosos, amables y que tomen su trabajo enserio."* En el ejemplo de Adrián podemos ver el valor que le da a la socialización con sus compañeros al esperar que sean buenos amigos. También destaca el papel que espera de los profesores

Durante las sesiones se utilizaron las distintas lenguas de los participantes, siempre subrayando la no penalización del uso de inglés o español y el cambio de código o el translenguaje. Las diferentes modalidades de los materiales facilitan la comprensión plurilingüe porque pueden resumir de forma oral en español la historia que han escuchado en inglés, en el caso del video *The New kid*. Aunque se notan imprecisiones en las redacciones en español, éstas no forman parte central de una instrucción durante las sesiones, sino que se subrayan las diferencias entre los usos sociolingüísticos de determinado género textual en inglés y español.

4.1.2 *Módulo migración y trabajo*

Este módulo se diseñó para discutir y reflexionar sobre el fenómeno migratorio, no solo desde México hacia Estados Unidos sino de otras migraciones en México y en otras regiones del mundo. Muchos de los materiales se trabajaron en las tres subunidades.

La primera parte del módulo inició con la lectura en español y en inglés de un fragmento de la novela *La casa en Mango Street* (Cisneros, 1984). La imagen de la portada se usó para activar el conocimiento previo (experimentar lo conocido) y para introducir la lectura. El tema de la migración necesitaba un primer acercamiento con algo más sencillo y cercano a ellos como es mudarse de casa. La lectura de cuatro capítulos corresponde al proceso de conocimiento *experimentar lo nuevo*. Después trabajamos con la página interactiva "Historia de las migraciones en México", en la que se presentan algunos de los principales flujos migratorios en México. Aquí los participantes realizan un resumen de la información que les pareció más interesante (*conceptualizar mediante la denominación y mediante la teoría*). Una versión más actual del fenómeno migratorio se presenta con el

video *Los chinos de Mexicali*, con el que se pretender sensibilizar a los participantes con los contextos diversos de la migración. Particularmente en la subunidad representada por Isabel se agregó la lectura de un artículo periodístico sobre la migración en San Quintín, Baja California. La parte del análisis (funcionalmente y críticamente) fue diferenciada por subunidades con la finalidad de incluir las experiencias de cada uno de ellos. Por ejemplo, para la subunidad de retorno reciente, representada por Ulises, era importante analizar desde su perspectiva las ventajas y desventajas de migrar a México, por lo que redactó un texto donde describe estos puntos. Otro ejemplo del trabajo diferenciado fue la presentación que realizó Isabel sobre una ciudad en México con historia de migración. Isabel investigó y, de acuerdo con sus preferencias, presentó el caso de "Pescorea", una ciudad en el estado de Nuevo León con gran presencia de migración coreana.

FIGURA 3 Las migraciones

Fuente: página "Las migraciones", UNAM.

La Figura 3 es una imagen de la página web "Las migraciones". Este recurso interactivo multimodal, que integra imagen, texto y audio, hace un recorrido por las principales migraciones históricas de México. En esta parte se muestran las migraciones de China, el exilio español, de mexicanos a Estados Unidos y del campo a la ciudad. Este recurso es importante porque no solo enseña una parte de la historia de México sino que crea un antecedente sobre las migraciones y sensibiliza al estudiante en las distintas experiencias de movilidad que han tenido diferentes grupos nacionales y étnicos. También hace un acercamiento a la experiencia migratoria con datos económicos y políticos que ayudan a

comprender un macrocontexto en el que pudiera encontrarse la experiencia personal de los participantes.

Después de realizar la lectura de *La casa en Mango Street* Adrián hizo una redacción sobre su casa ideal. Similar al trabajo sobre la escuela ideal del módulo anterior, esta tarea puntualiza la imaginación de situaciones de movilidad. Adrián escribió: *"Es una casa pequeña pero cuando entras hay un elevador secreto que te lleva debajo de la tierra y ahí está la enorme casa. Hay comedor, sala, recámara, cocina, y debajo de ese piso hay otro piso que es gimnasio."*

Recordemos que Adrián continúa viviendo en Estados Unidos en una situación muy estable en su escuela y en su vida privada; migró a Estados Unidos a la edad de cuatro años por lo que recuerda poco de ese viaje. La instrucción para este trabajo fue describir un lugar ideal y se relaciona con la lectura porque la historia también describe diversas mudanzas. Se recomienda que migrantes de retorno hagan esta descripción para su escuela, en donde puedan imaginar posibilidades ideales para el recibimiento de estudiantes migrantes.

Como último ejercicio para el módulo de migración, después de haber leído artículos de divulgación sobre las historias de migración, de haber visto videos sobre grupos de migrantes en México y de haber leído textos literarios cercanos al tema; se le pidió a Ulises que reflexionara sobre las diferencias que había entre vivir en Estados Unidos y en México, categorizándolas en cosas positivas y negativas. El resultado fue un valioso texto que da cuenta del uso de sus lenguas, el aprendizaje de redacción y estructura del texto y, sobre todo, las reflexiones sobre sus experiencias de vida en Estados Unidos y en México. Ulises dice:

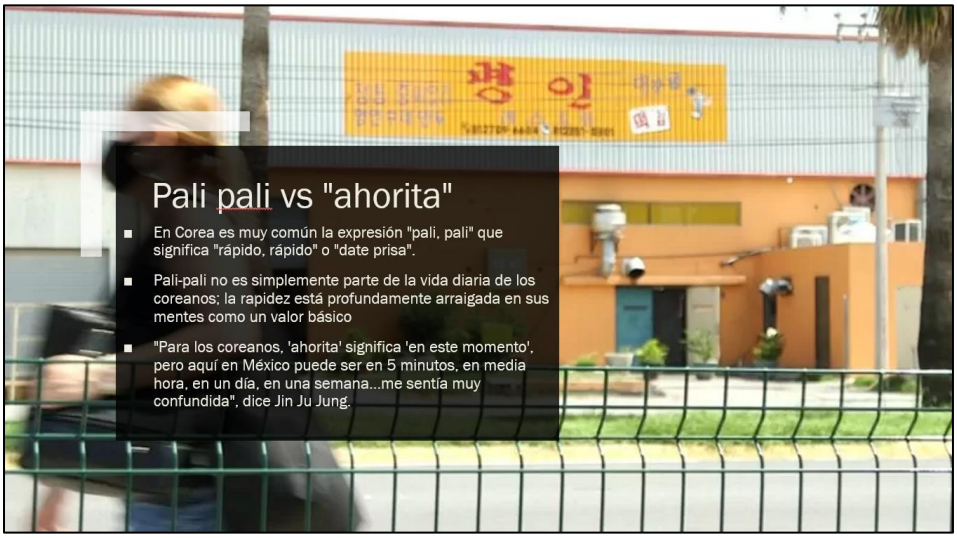
> *Unas positivas cosas que paso cuando venir aquí en México es estoy con mis familias y puedo hablar con mis abuelos, primos. También aprendi nuevas cosas como cuidar una tienda, aprender a manejar y aprender mas deportes como futból y boxear. Un otra cosa positiva es aquí salgo de mi casa mas para hacer mas cosas y no siempre estoy en mi casa como en Estados Unidos. Unas cosas que siento es el mismo es las cosas son el mismo design. Un otra positiva es aquí todos en el neighborhood conocen each other.* Ulises.

En esta corta redacción Ulises reflexiona sobre las cosas que ha ganado al vivir en México. Destaco el aspecto sobre la creación de comunidad y la socialización. Mientras en Estados

Unidos no tenía muchas actividades, en México su red de conocidos es más amplia, como lo es también su espacio, en el que vive nuevas responsabilidades y actividades recreativas. Además, considera positivo vivir en una pequeña localidad donde la gente se conoce. Sobre el uso de sus lenguas Ulises recurre al cambio de código para lograr el objetivo comunicativo. Aunque en este texto también aparecen algunas imprecisiones, como la ausencia de algunos acentos o el uso de dobles determinantes, hay otros aciertos como la concordancia de verbos y el uso de conjunciones y mayúsculas.

El siguiente ejemplo es un trabajo realizado por Isabel. La instrucción para Isabel fue realizar una presentación sobre una ciudad mexicana con historia migratoria.

FIGURA 4 Fragmento de la presentación Pescorea



Fuente: Elaborada por Isabel.

La Figura 4 corresponde a un fragmento de la presentación de Isabel sobre *Pescorea*. Después de ver varios ejemplos de ciudades santuarios en Estados Unidos y leer artículos sobre distintas migraciones internas en México, este ejerció sirvió para incluir los intereses personales de Isabel. Ella investigó sobre la ciudad y la eligió de acuerdo con sus afinidades. En este caso, se trata de Pesquería, una ciudad en el estado de Nuevo León que ha recibido una gran cantidad de migrantes coreanos y por eso también es conocida como “Pescorea”. Este fragmento de su presentación muestra una observación de Isabel sobre el uso de la lengua en Pescorea y el resto de México. Además, Isabel establece una relación

sociolingüística al observar el valor del tiempo en dos culturas distintas y cómo se expresa en ambas lenguas, coreano y español.

4.1.3 *Módulo Identidades lingüísticas y culturales*

En este módulo se hicieron algunas modificaciones y se integraron los temas "Diversidad lingüística" y "Arte y cultura popular" que en un inicio se habían pensado como módulos separados. Al final y sobre la marcha de la dinámica en las sesiones, y por el interés de los participantes, todo el material se utilizó en un solo módulo para nutrir las sesiones con información relativa a la cultura, la historia y la sociedad mexicana. Inició la discusión sobre el valor de la variedad de lenguas en una región y un país mostrando el mapa de las lenguas originarias de México; se mencionaron algunos préstamos lingüísticos del náhuatl al español (experimentar lo conocido y lo nuevo).

Otros trabajos de este módulo fueron un resumen de lectura sobre las lenguas originarias en el estado de Oaxaca y una comparación entre dos obras de arte de pintores mexicanos (conceptualizar mediante la denominación y la teoría). El trabajo más importante fue la redacción de una autobiografía lingüística, para el que se les entregó un guion que se encuentra el Anexo 10 (p. 224).

El objetivo de la autobiografía es reflexionar sobre sus usos de las lenguas, cómo las han aprendido, con quién hablan en inglés y en español, cuáles son los valores que les otorgan a cada una de estas lenguas y cuáles son sus expectativas de uso de lengua en el futuro (expansión de repertorio plurilingüe). En un fragmento de la autobiografía de Isabel, ella dice:

> *Soy mexicana. Hablo Ingles porque viví 9 años en Maryland, Estados Unidos. Mis padres dejaron atrás sus vidas y familiares en México, en 2001 cuando tenía solamente 3 años. Principalmente aprendí y utilicé ingles en las escuelas de E.E.U.U, con amigos, primos, y con mis dos hermanas. Sin embargo, hablo también español. Aprendí un español fundamental para poder comunicar mis necesidades con mis padres. No era un español bien enseñado, simplemente traducía literalmente lo que pensaba en ingles al español; lo cual resulto en un español "mocho". Mis padres tampoco tenían los recursos o el tiempo para poder corregir o enseñarme el idioma correctamente.* Isabel

En este fragmento de la autobiografía de Isabel destaca su percepción del uso del español y el aprendizaje de esta lengua. Mientras se comunicaba en inglés en ámbito público (escuela) y en el privado (amigos, primos y hermanas), Isabel limitaba su uso del español para comunicar sus necesidades a sus padres. Además, en el presente, Isabel reflexiona y describe ese español como "no bien enseñado o mocho".

Por su parte, Adrián explica:

> *Soy Mexicano. Hablo Español con mi familia y mi mamá, también hablo inglés con mis amigos, con mis maestras, y en mis actividades fuera de la escuela.*
>
> *Aprendí español en México porque nací ahí. Aprendí inglés en Estados Unidos Americanos cuando tenía cinco años en una escuela. Estoy aprendiendo francés porque me gusta mucho el idioma. Considero que comunicarme en español e inglés es importante porque son los más usados idiomas en el mundo.*
>
> *Me siento orgulloso al hablar en inglés porque me ha dado la oportunidad de conocer más en Estados Unidos Americanos. Me siento feliz al hablar español porque me puedo comunicar con mi familia y con personas en México.* Adrián

En el fragmento de la autobiografía de Adrián destaco también el uso de sus lenguas. Como Isabel, se comunica en inglés en el ámbito público (maestras y actividades fuera de la escuela) y en el privado (amigos). El español lo usa para hablar con su mamá y con su familia en México. Además del inglés y el español está aprendiendo francés. Otro elemento para destacar son las emociones que asocia a cada una de las lenguas. Para el inglés, orgullo; para el español, felicidad. Con esto podemos deducir que su nivel de competencia del inglés significa una satisfacción que se puede asociar con logros obtenidos, como los estudios y los conocimientos culturales de Estados Unidos. En cambio, el español representa también satisfacción, pero como un gozo relacionado con los lazos familiares.

En el fragmento de la autobiografía de Ulises podemos ver el papel que ha jugado como mediador en la comunicación de su madre en el espacio público en Estados Unidos y la necesidad que tiene para aprender español viviendo en México.

> *He usado los idiomas para ayudar la comunicación entre mi mama en público en Estados Unidos. Estoy aprendiendo los idiomas para que puedo hablar mas con mis amigos en la escuela. Considero que comunicarme en español es importante porque necesito a comunicar con otras personas en México. Me siento normal al hablar inglés y español en México. Me gustaría aprender el idioma de Russian y German porque son los mas difíciles idiomas para aprender y quiero to give myself a challenge.* Ulises.

Los módulos diseñados con las premisas de la pedagogía de las Alfabetizaciones Múltiples han permitido el despliegue del repertorio plurilingüe y pluricultural de los participantes y la creación de un vínculo entre los aprendizajes formales de la lengua y las experiencias de los estudiantes (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019).

4.2 Resultados de la competencia plurilingüe

Tomando en cuenta el desempeño durante el curso, el portafolio y la autoevaluación los resultados más sobresalientes fueron lo siguientes.

4.2.1 *Adaptación flexible de lenguas*

En la autoevaluación todos los participantes reportaron haber realizado una adaptación flexible entre el inglés y el español. Esto es, ajustar sus formas de expresión de acuerdo con el interlocutor. Igualmente, mejoraron en explicar y aclarar un mensaje en el nuevo contexto usando su repertorio plurilingüe. Dentro de las actividades del PAPAM esta adaptación incluía también los cambios de registro formal e informal, específicamente en los usos de *tú* y *usted*, así como empezar a ajustar sus expresiones coloquiales a un uso más académico.

Los dos participantes con transición escolar, Ulises e Isabel, mencionaron que mejoraron su adaptación a la situación comunicativa, la que identifican mejor cuándo deben hacer un cambio de registro, además, también hubo un cambio positivo en el ajuste de lenguas de acuerdo con las habilidades del interlocutor. No hubo modificación en la categoría de animar a la gente a usar sus diferentes lenguas.

4.2.2 *Interpretación de valores y prácticas culturales*

Sobre el repertorio pluricultural, todos los participantes coincidieron en que mejoraron en interpretar señales culturales e interpretar y discutir prácticas culturales en un encuentro intercultural. Solo Adrián reportó haber mejorado en la identificación y explicación de estereotipos y prejuicios. En Adrián e Isabel mejoró la regulación de formas de expresión y la identificación de convenciones sociolingüísticas. Adrián y Ulises coincidieron en que mejoró su capacidad de identificar diferencias en convenciones sociolingüísticas.

4.2.3 *Contraste de patrones textuales*

Adrián y Ulises reportaron haber mejorado en su capacidad de contrastar convenciones de género y extraer información de documentos en inglés y español. Adrián e Isabel reportaron mejoras en utilizar lo entendido en inglés para apoyar la comprensión en español y viceversa. El contraste de patrones textuales es parte de la comprensión plurilingüe y es aquí donde se pude aprovechar la interdependencia lingüística (Cummins, 1996) entre el español y el inglés, distinguiendo usos idénticos y contrastando las formas de redactar.

4.3 Evaluación general del programa

Utilicé el modelo de Kirkpatrick para evaluar el PAPAM en conjunto. Se consideraron cuatro niveles de evaluación: la reacción, el aprendizaje, el comportamiento y los resultados.

Para evaluar la reacción al programa cada uno de los participantes contestó una encuesta al finalizar el curso, con esto se mide el nivel de satisfacción inmediata. Se formularon cinco preguntas, las primeras tres referentes a la satisfacción del curso en general, sobre las actividades y su organización, y dos más sobre lo que más les gustó y lo que menos les gustó, cuya opción de respuesta se dejó abierta. La escala de Likert, de *muy satisfecho* a *muy insatisfecho* y *muy buenas* a muy malas, eran las opciones de respuesta para las tres primeras preguntas (Anexo 11). También se agregó un espacio para dejar comentarios con recomendaciones para mejorar el PAPAM.

De acuerdo con las respuestas de los participantes la satisfacción general del curso es positiva, dos de los participantes se sintieron *muy satisfechos* y uno *satisfecho*. Sobre las actividades las respuestas son *muy buenas*, *buenas* y *regular*. La organización de las actividades también la consideran *buena* y muy *buena*. Las actividades que más les

gustaron a Isabel y a Ulises fueron las lecturas. Cabe señalar que las lecturas y el trabajo durante las sesiones para ambos fueron diferentes. Los textos que se trabajaron con Isabel eran de un nivel de compresión y vocabulario más amplo que con Ulises y Adrián, estaban de acuerdo con su nivel académico. Con Ulises los textos eran más sencillos y de temas más variados. Por ejemplo, Ulises y Adrián leyeron sobre temas científicos y de biodiversidad, mientras que con Isabel los temas fueron más sociales y políticos, como temas de migración y racismo. En cuanto a la forma de trabajo con las lecturas, las sesiones con Isabel se enfocaron en la discusión de los textos, mientras que con Ulises se enfatizó la revisión del vocabulario y la lectura en voz alta. En el caso de Adrián, lo que más le gustó fueron algunos temas diversidad cultural, como algunas migraciones históricas en México.

La pregunta sobre lo que menos les había gustado tuvo respuestas variadas. Isabel consideró una desventaja tomar el curso ella sola porque se pierde la variedad de opiniones que puede tener un grupo. La respuesta de Ulises deja ver cómo todavía tiene dificultades para comprender el español, pues algunos videos no de entendieron y, por lo tanto, su objetivo como material en la sesión no se logró del todo. Adrián consideró que no hubo nada que no le gustara. De la misma forma, las recomendaciones que dieron fueron distintas. A Isabel le hubiera gustado ver más contenido de la historia de México y referencias culturales en general. A Ulises, aunque sí hubo contenido relacionado con biodiversidad, le gustaría haber visto más temas relacionados con la naturaleza. Lo que le hubiera gustado a Adrián son temas de ortografía y acentuación, directamente relacionados con un desempeño escolar.

Se puede decir que estos resultados reflejan intereses relacionados con su edad, por un lado, y con su contexto escolar, por otro. Por ejemplo, Isabel acababa de egresar de la licenciatura y tomó el curso de PAPAM como una alternativa para continuar tomando clases sobre temas que le interesaban, al mismo tiempo que estaba buscando trabajo. Esa brecha entre terminar los estudios y entrar al mundo laboral suele ser un momento crítico para los jóvenes y para ella fue una forma de alargar sus estudios. Por esta razón esperaba poder socializar con otros jóvenes como ella en el PAPAM, pero no fue posible por la escasa respuesta a la convocatoria. En el caso de Ulises su participación en el PAPAM fue más cercana a una actividad de apoyo extraescolar, y si su participación fue siempre voluntaria tenía un sentido un tanto obligatorio porque se acordó con su mamá que él

participara. No obstante, Ulises valoró de manera positiva actividades que no suele realizar ni en la escuela ni en otro espacio, como la lectura, y apreciaba más los contenidos de temas de divulgación y no tanto sobre cosas formales del español, como gramática y ortografía. Por el contrario, las respuestas de Adrián se relacionan con una conciencia del aprendizaje y de su utilidad en situaciones concretas, como las tareas. Para él, el PAPAM fue también una actividad extraescolar, pero en principio tenía un objetivo muy claro: prepararlo para el examen de admisión en una secundaria en México. Después de esta primera parte y de haber aprobado ese examen, los contenidos que más le gustaron del PAPAM fueron los de temas culturales, esto se puede justificar porque, a diferencia de Isabel y Ulises, quienes ya tenían tiempo estudiando en México, Adrián no está tan familiarizado con temas de la historia de México, por lo que fue algo novedoso e interesante para él.

El segundo nivel de evaluación corresponde al aprendizaje, se estima considerando las habilidades o conocimientos aprendidos o modificados durante el programa. Para esto se consideraron los objetivos del curso: la construcción del repertorio plurilingüe, la toma de conciencia en el uso de las lenguas y variantes de lengua y el reconocimiento de convenciones socioculturales. Aunque se había considerado evaluar el aprendizaje mediante una prueba diagnóstica, su diseño y resultados no fueron del todo adecuados porque con la puesta en marcha del PAPAM, y tomando en cuenta las necesidades específicas de los participantes, se fueron modificando los tipos de tareas, por lo que no había una muestra adecuada para contrastarla con los resultados de la primera prueba. Esta se hizo de una forma más cuantitativa tomando como modelo algunas pruebas de conocimiento de español para el nivel B2. Aunque los resultados mostraban algunos aspectos formales, como el uso de preposiciones o el correcto uso de los modos y tiempos verbales, estos formaban parte de fragmentos de lectura cuyo contexto no tenía relación con los temas que los participantes conocían. Además, una prueba tan aislada del contexto real de aprendizaje poco puede decir de las verdaderas habilidades de los estudiantes. Por lo tanto, decidí realizar la evaluación de aprendizaje tomando en cuenta la primera y la última redacción de cada participante, las notas de mi observación participante como facilitadora del curso, así como un cuestionario de autoevaluación que mide su repertorio plurilingüe.

Este cuestionario es una adaptación de la valoración propuesta para la educación plurilingüe (Council of Europe, 2018).

Han pasado ya diez años desde que Isabel regresó a México y recién terminó una carrera universitaria, por lo que su nivel de competencia de español es bastante alto. Maneja un léxico amplio y sus redacciones se caracterizaron por tener una estructura coherente. Las mayores diferencias con el español fueron la falta de acentos en el pretérito, la ausencia o cambio de preposiciones y el uso de vocabulario coloquial en textos académicos. Para evaluar aspectos formales de la escritura se tomaron en cuenta dos primeras redacciones al inicio del PAPAM, las cuales se contrastaron con la autobiografía, que fue la última redacción. Algunos de los aprendizajes más notorios fue una mayor corrección en el uso de tilde en verbos en pretérito, mayor uso apropiado de preposiciones y mayor adecuación en la elección de adjetivos en contexto académico.

En este ejemplo, aunque contestaba a preguntas específicas de la guía para escribir la autobiografía, la redacción tiene un sentido más libre que las anteriores. Aún hay intercambio en el género de los sustantivos, sin embargo, se puede notar una mayor conciencia en la estructura de los párrafos.

Las redacciones de Adrián se distinguen por tener siempre una concordancia en las formas de los verbos con la persona, hay algunas transferencias del inglés en cuanto al uso de las comas y en la sintaxis de la oración.

El tercer nivel de evaluación es el comportamiento y se evalúa con una encuesta a mediano plazo para observar los cambios que se produjeron a partir de haber tomado las sesiones del PAPAM. Esta encuesta se aplicó a todos los participantes tres meses después de haber terminado las sesione de PAPAM. Se formularon seis preguntas para conocer en qué manera el PAPAM les había aportado beneficios, y cuyas opciones de respuestas fueron una escala de Likert entre totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo, además, una última pregunta sobre formas de mejorar el curso.

Para la primera pregunta: si se han beneficiado o no al haber tomado el curso de PAPAM, los dos participantes que residen en México aseguraron que sí, Isabel en mayor medida que Ulises. Adrián, el participante que caracteriza la etapa previa al retorno menciona no notar ningún cambio. Sobre si se sentían más seguros al hablar español en México, todos respondieron que sí; Isabel y Ulises totalmente de acuerdo y Adrián

mencionó solo de acuerdo, anotando que se refería a los momentos cuando viajaba a México. Sobre comunicarse mejor en espacios públicos, Isabel y Adrián respondieron de manera positiva, en cambio, Ulises respondió de manera neutra señalando que en general no le gusta hablar en espacios públicos. En la pregunta sobre el uso consciente del inglés y el español, Isabel y Adrián estuvieron de acuerdo. Ulises respondió de manera negativa y subrayó que era consciente de esto antes de haber tomado en curso. Sobre identificar los momentos en que pueden usar spanglish, todos los participantes estuvieron de acuerdo. Finalmente, todos respondieron que sí recomendarían tomar el PAPAM a otros jóvenes mexicanos que migren de Estados Unidos a México. En las recomendaciones para mejorar el PAPAM, dos de ellos, Isabel y Ulises, consideraron incluir más vocabulario coloquial, como *slang* o dichos populares. Otras recomendaciones fueron la redacción de textos para niveles avanzados, pronunciación, acentuación y trabajar en grupos.

A pesar de haber tenido un alcance menor en el número de participantes, los resultados del PAPAM fueron positivos tomando en consideración los siguientes puntos:

1. El objetivo del curso: desarrollar la producción oral y escrita en español académico tomando como base los fondos de conocimientos de los estudiantes, se logró. Además de que el PAPAM apoyó el desarrollo de la competencia plurilingüe, de manera específica en la adaptación comunicativa, el cambio de registro, hacer ajuste de lenguas, reconocer similitudes y contraste de conceptos y contrastar convenciones de género.

2. La recepción de los contenidos y temas de los distintos módulos por los participantes fue, en general, buena.

3. La modalidad en línea permitió la participación de jóvenes en distintos puntos del país y en Estados Unidos.

Algunos puntos a considerar para una posible réplica: si el PAPAM se ofrece de manera grupal, como fue la sugerencia de Isabel, es importante considerar los niveles de competencia de lengua en español. Aunque muchas veces no es posible organizar grupos tomando esto en cuenta, es recomendable diseñar tareas con niveles diferenciados partiendo del mismo recurso didáctico.

En resumen, los resultados del PAPAM mostrados en el presente capítulo dan cuenta de una implementación exitosa, en la que se toman en cuenta no solo las experiencias de los estudiantes sino las necesidades específicas como migrantes de retorno.

El reconocimiento de su plurilingüismo es decisivo en el momento de dirigir las sesiones, es decir, en ningún momento se penaliza el uso del inglés o de variantes estigmatizadas del español; por el contrario, se evidencia la coexistencia de las distintas variantes y su uso atendiendo el contexto. Además, los recursos elegidos para cada módulo son auténticos y se relacionan con cuestiones cercanas a los participantes. De este modo se da una conexión entre lo personal y lo académico que, de acuerdo con la Pedagogía de las Alfabetizaciones Múltiples, "es un factor de motivación e identificación con la enseñanza" (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019, p.54).

Respondiendo a la pregunta de investigación: *¿Qué papel juega la Pedagogía de las Alfabetizaciones Múltiples para lograr el desarrollo de la competencia plurilingüe en jóvenes migrantes de retorno?*, las actividades realizadas por los estudiantes, mostradas en la primera parte del capítulo, revelan una integración de la Pedagogía de las Alfabetizaciones Múltiples con la competencia plurilingüe. Por ejemplo, los trabajos del módulo de educación, en donde los participantes trabajan con imágenes, videos y textos en inglés y español, correspondientes a la multimodalidad y a los lenguajes sociales de las alfabetizaciones múltiples (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019), para después realizar un cuadro comparativo de escuelas estadounidenses y mexicanas. Para lograr esto se incorporan, desde el enfoque plurilingüístico (Council of Europe, 2018), las experiencias lingüísticas y culturales y la alternancia de sus lenguas. O cuando en el módulo de migración Isabel realiza una presentación sobre Pescorea en la que también incorpora distintas modalidades de expresión de lengua y realiza la investigación a partir de textos y videos en inglés y español. En este ejemplo se incorpora de manera particular una reflexión propia del enfoque plurilingüístico sobre las similitudes y diferencias de los comportamientos culturales.

Recordemos que tanto el enfoque plurilingüístico como las alfabetizaciones múltiples promueven una visión holística del aprendizaje de lenguas y ven al estudiante como agente social que participa en las instancias de comunicación e interacción. Particularmente, ambos enfoques son efectivos de manera conjunta porque ambos fomentan la capacidad de ampliar la conciencia lingüística y cultural; reconocen los fondos de conocimiento de los estudiantes; promueven la reflexión y el análisis de distintos géneros

textuales; destacan la identificación de convenciones sociolingüísticas y socioculturales y favorecen el papel del estudiante como mediador intercultural.

La propuesta del PAPAM plantea una concurrencia entre la Pedagogía de las Alfabetizaciones Múltiples y el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas, los cuales convergen en los siguientes puntos:

A. Ambos reconocen la heterogeneidad de habilidades comunicativas. Tanto el plurilingüismo como las alfabetizaciones múltiples destacan los usos diversos de las diferentes lenguas y dialectos. Por un lado, el plurilingüismo rescata la variabilidad en las competencias lingüísticas de los hablantes plurilingües, es decir, un hablante no deja de ser bilingüe o plurilingüe si sus niveles de competencia lingüística en inglés o en español son diferentes. Por otro lado, las alfabetizaciones múltiples apuntan a una diversificación de variedades lingüísticas y culturales en donde la imposición de una variante estándar no tiene cabida puesto que un estudiante debería aprender a moverse entre diversas comunidades de práctica haciendo uso de lenguajes sociales (Gee, 2001), variantes dialectales y discursos híbridos transculturales (Kalantzis, et. al., 2019). Esta diferenciación se traslada al campo pedagógico al enseñar una variante en particular de una lengua, la cual se sumaría al resto de variantes dentro del repertorio comunicativo del estudiante.

B. Ambas reconocen el sentido de movilidad entre las habilidades comunicativas. Mientras el primer punto se refiere a la disparidad de las habilidades comunicativas existentes en los hablantes plurilingües, el segundo punto hace hincapié en las estrategias de aprendizaje para encontrar similitudes de los patrones textuales en las diferentes lenguas y variantes dialectales. Como parte de las alfabetizaciones múltiples se encuentra la alfabetización funcional, la cual vincula las categorías funcionales de un texto, como la estructura lingüística o el registro, con un propósito social. El reconocimiento de los géneros textuales y las estructuras lingüísticas son un primer andamiaje para el aprendizaje de una nueva variante porque las habilidades cognitivas ya se han desarrollado y únicamente se buscaría una transferencia de estas habilidades al nuevo dialecto. Esta transferencia es reconocida por el plurilingüismo al aprovechar los conocimientos transversales de los estudiantes y contrastar entre sus lenguas y dialectos las estructuras lingüísticas de los géneros textuales.

C. Ambas reconocen la pertinencia sociolingüística de la comunicación. Tanto las alfabetizaciones múltiples como el enfoque plurilingüístico ven al estudiante y hablante plurilingüe como un actor social perteneciente a comunidades de habla diversas que puede adoptar una postura crítica antes las convenciones sociolingüísticas de cada lengua o variante.

Su idónea conjugación se debe a que el enfoque plurilingüístico nos sirve como un fundamento teórico de la enseñanza de lenguas, mientras que las alfabetizaciones múltiples resuelven los aspectos metodológicos de la practica pedagógica en el siglo XXI.

En el siguiente capítulo, abordo los resultados de las estrategias de adaptación utilizadas por los participantes.

CAPÍTULO **V**

RESULTADOS RELACIONADOS CON LAS ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN Y LA EXPANSIÓN DE LOS REPERTORIOS PLURILINGÜE PLURICULTURAL

En este capítulo presento y analizo los resultados de las estrategias que han utilizado los participantes para adaptarse a su regreso en México y al desarrollo de sus repertorios plurilingüe y pluricultural en relación con las preguntas de investigación: ¿qué estrategias utilizan los jóvenes migrantes de retorno para adaptarse cultural y lingüísticamente en México?, y ¿cómo se construye el repertorio plurilingüe y pluricultural en jóvenes migrantes de retorno? El capítulo está dividido en cuatro partes. En la primera me refiero a las respuestas de los participantes sobre las estrategias de adaptación lingüística. En la segunda muestro las estrategias de adaptación cultural. En el tercer apartado muestro los resultados de la expansión del repertorio plurilingüe. Finalmente, el cuarto apartado está dedicado a las respuestas sobre la expansión del repertorio pluricultural.

Los resultados de las estrategias y el repertorio plurilingüe surgieron de los datos recabados en las entrevistas y en la autobiografía lingüística analizadas en el capítulo de metodología de esta tesis. El guion de las entrevistas se puede encontrar en el Anexo 9. Para realizar la autobiografía lingüística se les proporcionó a los participantes una guía para su redacción, la que se puede consultar en el Anexo 10.

Estos datos se clasificaron en unidades (Krippendorf, 2014) que se codificaron de forma manual y se organizaron en categorías y códigos siguiendo el análisis de contenido (Krippendorf, 2014). Las categorías y los códigos predeterminados se establecieron a partir del marco teórico; mientras que los códigos emergentes se incorporaron en el momento de la clasificación y el análisis.

En el siguiente apartado muestro las estrategias de adaptación lingüística que utilizan los participantes.

5.1 Estrategias de adaptación lingüística

5.1.1 *Uso de diccionario*

El código de uso de diccionario corresponde a un marcador de la compresión plurilingüe, esto es, indica la capacidad de usar traducciones paralelas en una lengua para comprender un texto en otra lengua (Council of Europe, 2018). Este marcador corresponde a los niveles A2 y B1 de la escala de descriptores de la competencia plurilingüe y es un código predeterminado a partir del marco teórico[47].

Refiriéndose a comprender el contexto de una lectura Isabel menciona: *"en español casi no lo puedo usar, porque el español no es muy contextual a comparación del inglés y siempre tengo que estar usando Google translate o estar abriendo Google para la definición de alguna palabra."*. El uso la traducción paralela es un recurso común para las actividades de lectoescritura, las que denotan el hábito de la lectura en los dos participantes. Por su parte, Adrián lo utiliza como último recurso cuando no entiende expresiones en español, él expresa que *"la última opción es a buscarla en Internet."*

Isabel y Adrián, quienes representan el retorno distante y la etapa previa al retorno, respectivamente, dijeron utilizar más estrategias relacionadas con recursos académicos como la lectoescritura y las traducciones paralelas.

5.1.2 *Contraste de estructuras lingüísticas*

El código de contraste de estructuras lingüísticas también forma parte de la comprensión plurilingüe y es una estrategia que se apoya en la transferencia de habilidades. Para ello los participantes reconocen las funciones de la lengua en el contexto en cuanto a la sintaxis y el vocabulario. Adrián, por ejemplo, dice *"pues primero veo el contexto como… que rodea la palabra a qué significa."*. Esta es una práctica que, como el uso de diccionario, se utiliza con mayor frecuencia en la modalidad de texto escrito.

Isabel y Adrián fueron quienes más mencionaron el uso de las estrategias individuales, como la traducción en herramientas digitales y el reconocimiento de estructuras en los textos.

[47] La tabla con los descriptores completos de la competencia plurilingüe se puede encontrar en el segundo capítulo en el apartado del Enfoque Plurilingüístico de la enseñanza de lenguas. (p.71).

5.1.3 *Reconocimiento de similitudes*

El reconocimiento de similitudes va de la mano con el código anterior, contraste de estructuras lingüísticas y, de la misma forma, se apoya en la interdependencia lingüística cognitiva (Cummins, 1997). Adrián evidencia su búsqueda de cognados cuando menciona que *"también a ver sí puedo ver sí hay una palabra similar a esa en español en inglés"*. Es un claro ejemplo de la comprensión plurilingüe, indica la capacidad de usar conocimiento previo de una lengua para comprender un texto en otra lengua (Council of Europe, 2018). Este marcador corresponde a los niveles A2 y B1 de la escala de descriptores de la competencia plurilingüe y son códigos predeterminados a partir del marco teórico[48].

5.1.4 *Reconstrucción de mensajes*

En la reconstrucción de mensajes los participantes expanden sus repertorios por medio de la interacción con otros. De acuerdo con el descriptor de la comprensión plurilingüe, es capaz de comprender mensajes sencillos y breves, uniendo lo que entiende en distintos idiomas (Council of Europe, 2018). Esto hace Ulises cuando, por ejemplo, comprende la explicación de sus compañeros: *"so in like English class, if the teacher says 'ellos fueron casados'... I turn to my friend and ask "¿qué significa casado?" and he says 'significa cuando están juntos o ya tienen a ring'."* Él recurre a esta estrategia cuando pide ayuda a sus compañeros y tiene que interpretar la respuesta. Cabe resaltar que en esta interacción el compañero de Ulises utiliza el cambio de código para apoyar en la compresión.

En los códigos de *contraste de estructuras lingüísticas*, *reconocimiento de similitudes* y *reconstrucción de mensajes* Adrián recurre sus habilidades en inglés para comprender un texto en español al ver el contexto que rodea la palabra nueva o buscar cognados. Estos procesos cognitivos son características de la práctica plurilingüe (Piccardo, 2012). En ella vemos el uso flexible de las lenguas para ayudar a la comprensión. Ulises se apoya en sus conocimientos del inglés y del español para comprender lo que le explica un compañero y de esta forma comprender las clases en la escuela.

[48] La tabla con los descriptores completos de la competencia plurilingüe se puede encontrar en el segundo capítulo en el apartado del Enfoque Plurilingüístico de la enseñanza de lenguas. (p.71)

5.1.5 *Ayuda de compañeros y familiares*

"so in like English class, if the teacher says 'ellos fueron casados'… I turn to my friend and ask "¿qué significa casado?" (Ulises)

"When I first moved here to Mexico, I didn't know that much, my cousins here were, kinda like, helping me. Like… to speak more. And so, the longer I stay, the more things I pickep up… like… the more, yeah… [learn]." (Ulises)

"Le pregunto a mi mamá" (Adrián)

La ayuda que los migrantes de retorno obtienen de sus familiares es una estrategia que aparece en anteriores investigaciones (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2009; Camacho y Vargas, 2017). El apoyo de la familia nuclear y extensa es un indicador en el exitoso proceso de inserción escolar (Vargas 2018). Sin embargo, no todos los jóvenes migrantes cuentan con este apoyo. Ulises dice que sus primos le ayudaban cuando recién llegó a México y Adrián busca la ayuda de su mamá para resolver algún malentendido. Además de los familiares también se menciona a compañeros de la escuela, a quienes recurre Ulises cuando no entiende a sus maestros.

Los hablantes crean el significado en la interacción al reconstruir el mensaje a partir de la ayuda de compañeros y familiares. Por ejemplo, Ulises interpreta el significado de la palabra *"casados"* con inferencias a partir de lo que le explica un compañero diciéndole *"cuando ya tienen a ring"*. Las estrategias de reconstrucción de significado y ayuda de compañeros son complementarias para atravesar una situación difícil en la comunicación.

Las estrategias de colaboración muestran el uso de la competencia plurilingüe en cuanto a su construcción social e intuitiva (Canagarajah, 2009).

Ulises, que representa la etapa de retorno reciente, y en menor medida Adrián, mencionaron recurrir a estrategias de comunicación oral, como preguntarles a compañeros o familiares. Esta estrategia (de comunicación oral) basada en las relaciones personales es ampliamente utilizada por los migrantes de retorno sin no tienen apoyos formales en el aprendizaje de la lengua y la cultura una vez que regresan o migran por vez primera a México (Vargas, 2018; Camacho y Vargas, 2017).

5.1.6 *Uso de capital lingüístico*

“lo más que tocaban sobre el tema de que yo hablaba inglés era cuando me querían meter a concursos de inglés.” (Isabel).

Por último, Isabel ha podido usar su capital lingüístico (Bourdieu, 1991) para formar parte en los concursos de inglés. Aunque no fue algo que ella buscara le permitió integrarse en un grupo representativo en el bachillerato. Ella menciona que el apoyo de sus maestros era cuando *“lo más que tocaban sobre el tema de que yo hablaba inglés era cuando me querían meter a concursos de inglés.”* Durante estos concursos Isabel pudo conocer a otros jóvenes como ella y extender su grupo de relaciones. De este modo el uso de su capital lingüístico fue una herramienta para extender su capital social. Comunicarse en inglés la hacía diferenciarse de sus compañeros monolingües en español, pero también la acercaba a más población migrante de retorno.

5.1.7 *Dificultad en el retorno reciente*

“Entré a primer año de secundaria (…) Fueron años lingüísticamente difíciles.” (Isabel)
“I kind of felt nervous… yeah… definitely felt nervous cuz I cannot speak to them. When I got to… (the school) the first day I was like… finally is over, kind of like… stressful” (Ulises)
“Whenever teacher called me, I wouldn’t know what to say, like, I’d be like, be kinda silent, like for an answer.” (Ulises)

Cabe destacar que los dos participantes que han atravesado la experiencia de retorno señalan haber tenido dificultades para adaptarse lingüísticamente, especialmente Ulises, quien incluso expresa haber experimentado estrés y nerviosismo cuando le hablaban en español en la escuela. Algunos otros aspectos representan retos complicados que merman su bienestar ocasionando periodos de depresión y ansiedad (Anderson y Solís, 2014 y Landa 2014). Este sentimiento se traducía en incapacidad de comunicación al mantenerse en silencio y en sensación de alivio al terminar las clases. Por su parte, Isabel reconoce que sus primeros años después de regresar a México fueron difíciles, especialmente en el uso de la lengua. Estas respuestas se suman a las dificultades en la lengua registradas en otros casos de estudiantes migrantes de retorno (Zúñiga y Giorguli, 2019; Despagne, 2019a, Kleyn, 2017; Padilla, 2008). La falta de comprensión y de comunicación en el aula resulta en sentimientos de frustración que pueden llegar a afectar el desempeño académico.

Además de identificar las estrategias pertenecientes a los descriptores de la competencia plurilingüe se puede decir que las estrategias de adaptación lingüística utilizadas por los participantes se dividen en estrategias individuales y estrategias de colaboración. Algunas de las estrategias individuales, como el contraste de estructuras lingüísticas y el uso de conocimiento previo, son prácticas plurilingües pues utilizan la flexibilidad cognitiva al trasferir conceptos (Piccardo, 2013). Estas prácticas son herramientas para identificar nuevos significados en el contexto. El uso de conocimiento previo para desarrollar las habilidades de comprensión de textos es también resultado de su capital lingüístico (Bourdieu, 1991) y sus fondos de conocimiento (Moll., et. al., 1992). Las habilidades lingüísticas en inglés forman tanto el capital lingüístico como los fondos de conocimiento.

El uso del capital lingüístico como estrategia de comunicación lingüística está ligado también a las estrategias de adaptación cultural, las que muestro a continuación.

5.2 Estrategias de adaptación cultural

5.2.1 *Identificación de convenciones sociolingüísticas*

"Y poco a poco fui aprendiendo a ser un poquito más detallada, a conversar, pero antes quería terminar de hablar lo más pronto posible, quería decirlo rápido y al punto. Y en español se ve algo grosero eso". (Isabel)

(En Estados Unidos hablo) "Inglés, en México en español". (Adrián)

El primer código, *identificación de convenciones sociolingüísticas,* es el único código predeterminado en esta categoría de análisis. Se estableció a partir del marco teórico y corresponde a los indicadores de la construcción de repertorio pluricultural en los niveles B2 y C1, los cuales se refieren a la capacidad de "describir y evaluar puntos de vista y prácticas de su grupo social y de otros grupos sociales mostrando conciencia de los valores implícitos" (Council of Europe, 2018, p. 159) y a la capacidad de "identificar diferencias en convenciones sociolingüísticas y pragmáticas y reflexionar críticamente sobre ellas para adaptar su comunicación" (Council of Europe, 2018, p. 159), respectivamente. Ambos indicadores se expresan en lo mencionado por Isabel al decir que *"antes quería terminar de hablar lo más pronto posible, quería decirlo rápido y al punto. Y en español se ve algo grosero eso"*. Ella describe que tuvo que aprender a ser más detallada al hablar español

porque la forma directa, que ella asocia al inglés, es considerada una forma maleducada de hablar. Isabel muestra una reflexión basada en su observación y experiencia del retorno distante, mencionando lo que solía hacer cuando recién retornó a México y cómo aprendió *"poco a poco"* a identificar estas convenciones sociolingüísticas propias de la cultura mexicana. De esta forma en Isabel se da una flexibilidad cognitiva (Piccardo, 2013) al modificar su forma de comunicar atendiendo a estas convenciones. En este nuevo comportamiento también se puede apreciar la identificación de similitudes y diferencias de otra cultura y se amplía la conciencia lingüística y cultural (Council of Europe, 2018) haciendo uso de la flexibilidad de su repertorio lingüístico con base en la nueva información sobre el uso del español.

También bajo el código de identificación de convenciones sociolingüísticas, Adrián reconoce hacer uso del español y el inglés de acuerdo con el lugar en que se encuentre, Estados Unidos o México. Con esto da muestra de una conciencia en el uso de la lengua (Council of Europe, 2018). La reflexión crítica sobre estas prácticas sociolingüísticas las hace en mayor medida Isabel debido a su edad y experiencia viviendo en México, además de haber accedido a una educación superior que le ha permitido desarrollar un pensamiento crítico. En cambio, Adrián identifica estas convenciones de una manera práctica y lógica, hasta cierto punto obvia, atribuyendo el uso de una lengua u otra al espacio geográfico en donde se encuentre.

5.2.2 Socialización por consumo cultural

"Y en la secundaria yo leía puros libros en inglés, veía series en inglés y no tenía con quien hablar sobre ellos, solo unas cuantas amigas" (Isabel)

El código identificación por consumo cultural se refiere a la estrategia para encontrar círculos a los cuales pertenecer, de acuerdo con sus intereses, fuera del contexto escolarizado. En las respuestas a la entrevista, Isabel comenta varias veces su afición por la lectura, tanto en inglés como en español. Ella dice *"en la secundaria yo leía puros libros en inglés, veía series en inglés y no tenía con quien hablar sobre ellos, solo unas cuantas amigas",* así, estas lecturas le brindaron la posibilidad de empezar a relacionarse con compañeras con gustos afines a ella.

5.2.3 Descripción de su situación

"los maestros sí eran respetuosos, porque siempre les explicaba mi situación y de que no entendía muy bien el español y de que me tenían que ayudar tantito más que los otros compañeros." (Isabel)

El siguiente código, *describir su situación,* fue una estrategia mencionada solamente por Isabel, menciona que a sus maestros *"siempre les explicaba mi situación y de que no entendía muy bien el español y de que me tenían que ayudar tantito más que los otros compañeros"*. Esto evidencia las diferencias entre las culturas pedagógicas de ambos países. Mientras que en Estados Unidos los objetivos pedagógicos se centran en resultados de aprendizaje, en México el interés de padres y maestros es tener estudiantes "bien educados" (Jensen, 2021), creando así relaciones basadas en la jerarquía y el respeto. De ahí que este llamado de ayuda de Isabel es también un reflejo de la diferencia en el trato entre estudiantes y profesores en Estados Unidos y en México. Isabel estaba acostumbrada, por su educación en escuelas estadounidenses, a dirigirse a sus maestros de forma directa. Expresar alguna inquietud o una duda es una práctica común entre los estudiantes en Estados Unidos (Zúñiga y Giorguli, 2019), por lo que esta forma de comunicación resultó útil para Isabel al encontrarse en la secundaria en México. Aunque no pocas veces este estilo resultaba grosero para algunos, Isabel se dirigía de esta forma en sus primeros años en México.

5.2.4 *Identificación con pares*

"Me metieron a un concurso y solo llegué a nacionales y ahí fue a donde encontré a bastantes chicos igual que yo que la mayoría era de Estados Unidos." (Isabel)

"There is one of my friends, he has trouble in English, when he has to say some sentences out to the class, he would talk to me, ask me how to pronounce the words. And I like helping him. (...) Yeah, I like to help them, it is, it's kind of funny how… like uh…, he always ask me, so, there is other girl in my class that knows it how to say it… the words really good…." (Ulises)

El último de los códigos listados, la *identificación con pares*, es una estrategia a la que han recurrido Isabel y Ulises. Con identificación con pares me refiero a las relaciones que los participantes establecen con otros estudiantes con características similares o

complementarias a ellos, ya sea al conocer a otros jóvenes migrantes de retorno o al empatizar con compañeros de clase a los que apoyan en su aprendizaje de inglés. Por ejemplo, Isabel lo hace al conocer a otros jóvenes que, como ella, han vivido en Estados Unidos y cuyas experiencias y fondos de conocimiento (Moll, et. al., 1992) los ayudan a participar en eventos donde pueden relacionarse entre ellos y formar pequeñas comunidades que, si bien, suelen ser esporádicas, sirven para darse cuenta que existen otras personas como ellos. Estos eventos, como los concursos de inglés en los bachilleratos, son organizados por las instituciones escolares no con el fin de reunir a los jóvenes migrantes de retorno sino como parte de encuentros estatales para un desarrollo integral de los estudiantes que participan. La identificación con pares en el caso de Ulises se da de una manera más informal, pero también en actividades que involucran sus fondos de conocimiento. Ulises coincide con compañeros de su clase de inglés a los que puede ayudar de forma voluntaria. En estos pequeños grupos o equipos Ulises ha descubierto, además, que una de sus compañeras destaca por sus habilidades en inglés.

Las relaciones que Ulises e Isabel han establecido con sus compañeros en el aula o en contextos escolarizados para realizar actividades académicas confirman las recomendaciones de investigadores, quienes apuntan a la creación de grupos de apoyo o guías de bienvenida (Román González y Carrillo Cantú, 2017) para favorecer la inclusión de menores que recién regresan o vienen por primera vez a México. De esta forma se crea un ambiente de confianza propicio para que se conozcan entre ellos sin la distancia jerárquica que existe entre maestro y alumnos. La identificación puede darse con alguien que también haya vivido en Estados Unidos, que tenga las mismas experiencias o alguien que complemente estas experiencias, como cuando ayudan a compañeros en la clase de inglés. Aunque sus compañeros no tengan experiencia de migración son de la misma edad y están en el mismo grupo, entonces podemos decir que la ayuda es mutua y esto refuerza un sentido de pertenencia y comunidad.

Todas las estrategias mencionadas por los participantes forman parte de las herramientas de las que echan mano para lograr la comprensión plurilingüe (Council of Europe, 2018). Con estos recursos las habilidades de sus lenguas, el español y el inglés, se concentran para apoyar la comprensión de léxico o estructuras nuevas. Como se ha mencionado, esto es un componente de la competencia plurilingüe, en donde tanto procesos

cognitivos como sociales forman parte de una sola competencia comunicativa (Piccardo, 2013; Canagarajah, 2009).

A continuación, muestro los resultados que evidencian los otros elementos en la construcción de la competencia plurilingüe, los repertorios plurilingüe y pluricultural.

5.3 Expansión de repertorio plurilingüe

5.3.1 *Ajuste de lenguas al contexto*

"yo uso el inglés como el idioma por default. para mí, eh, pienso en inglés, lo que leo es en inglés, películas y todo, pero al estar en México donde hablo español obviamente voy a hablar español con todos". (Isabel)

"unas veces con mi mamá estoy hablando español no sé una palabra entonces lo digo en inglés". (Adrián)

"mostly with my parents because I've been talking to them in Spanish, and then if I can't find a word, to say in Spanish I would just… quickly switch to English and tell them in English". (Ulises)

"He usado los idiomas para ayudar la comunicación entre mi mamá en público en Estados Unidos". (Ulises)

En las respuestas relacionadas con la construcción del repertorio plurilingüe defino dos códigos predeterminados que tomé del marco teórico del enfoque plurilingüístico: *ajuste de lenguas al contexto* y *transferencia de habilidades*. El código ajuste de lenguas al contexto resume distintas capacidades señaladas en el nivel B2 de la escala del repertorio plurilingüe (Council of Europe, 2018), entre las que se encuentran reconocer hasta qué medida es apropiado hacer un uso flexible de las lenguas; alternar entre lenguas para facilitar la comprensión con terceras partes que pudieran desconocer la lengua en común; alternar entre lenguas para comunicar información especializada o utilizar expresiones de otra lengua de su repertorio plurilingüe que resulten particularmente pertinente para la situación, explicándola de ser necesario (Council of Europe, 2018, p. 162). El ajuste de lenguas al contexto refleja la construcción y uso del repertorio plurilingüe porque es resultado de la práctica social y la elección de lengua está determinada por el propósito comunicativo (Canagarajah, 2009). Desde el enfoque plurilingüístico el usuario de lengua es un agente social que construye significado a través de la interacción (Council of Europe,

2008, p. 23). De esta manera se evidencia a los participantes como hablantes plurilingües al realizar el cambio de código lingüístico y cambiar de inglés a español o viceversa, según sean las necesidades del contexto. Tanto Ulises, como Adrián realizan el cambio de código con sus padres para facilitar la comunicación, en ambos casos lo hacen cuando no encuentran la palabra en español y recurren al vocablo en inglés. También se puede ver el papel de mediador cuando Ulises expresa que ayudaba a su mamá a comunicarse cuando vivían en Estados Unidos. El ajuste de lenguas que realiza Isabel se refiere en general a hablar español en México con todas las personas.

5.3.2 *Transferencia de habilidades*

"En 2018 me inscribí en clases de japonés en la facultad de Idiomas, Xalapa. Debido al recurrente estudio de términos gramaticales en inglés y español, se me facilitó el aprendizaje de otro idioma". (Isabel)

En cuanto al segundo código, *transferencia de habilidades*, destaca el uso que Isabel hace de la gramática, tanto en inglés como en español, para apoyarse en el aprendizaje de una nueva lengua. Esto corresponde al marcador del nivel B1 en la escala de la compresión plurilingüe, en donde se contrastan estructuras gramaticales y expresiones funcionales para apoyar la comprensión, aunque la transferencia de habilidades se da muchas veces de forma "inconsciente" en el nivel de procesos cognitivos en situaciones de aprendizaje. En el caso de Isabel ella puede ser consciente de este proceso gracias a su formación como maestra de inglés, en donde ha tenido un aprendizaje formal de la lengua, conociendo su estructura gramatical y morfosintáctica.

5.4 Expansión de repertorio pluricultural

5.4.1 *Reconocimiento de valores y prácticas culturales*

(sobre el inglés) "lo ven como oportunidad de trabajo, lo ven como algo para conectarte con EU o también con el resto del mundo". (Isabel).

"En Estados Unidos, la cultura es rápida, competitiva, y consumista". (Isabel).

"en México, la vida es más lenta, acogedora, y tradicional". (Isabel).

"si escogiera el … el lenguaje de la escuela de… en español yo creo que podría terminar toda la tarea más fácilmente y después, namas trabajar en otras cosas". (Adrián).

"Me siento normal al hablar inglés y español en México". (Ulises).

En el primer código, *reconocimiento de valores y prácticas socioculturales*, podemos observar la capacidad de reflexión de Isabel, quien logra contrastar las culturas mexicana y estadounidense definiéndolas como *"lenta, acogedora y tradicional"*, la primera, y *"rápida, competitiva y consumista"*, la segunda. Adrián expresa en su respuesta un reconocimiento muy práctico del valor del español en Estados Unidos al mencionar que hablar español sería una ventaja en la escuela porque le sería más fácil hacer mejores tareas. Mientras que Ulises no logra identificar algún valor especial del inglés o el español, expresando que se siente *"normal"* cuando usa ambas lenguas en México.

5.4.2 *Identificación de estereotipos*

"allá en Estados Unidos, de hecho, pensaba en México, yo pensaba que todo era desértico, con puros cactus, todo, todo México y pues al llegar acá… un clima tropical en Veracruz, yo así de "oye, está diferente"". (Isabel).

Finalmente, en el código de *identificación de estereotipos* Isabel señala haberse dado cuenta de ellos al venir a México y contrastar la realidad de la región veracruzana con lo que se decía de México. Ella pensaba que *"todo era desértico, con puros cactus"* y descubre que *"está diferente"*.

Para resumir los hallazgos mostrados en este capítulo podemos decir que las estrategias utilizadas por los participantes no solo incluyen la ayuda de compañeros y familiares sino también el uso de conocimiento de otra lengua, lo cual es una marca de la competencia plurilingüe, y de recursos tecnológicos como la traducción en aplicaciones digitales.

Otro punto que resaltar es la diferencia entre los tres perfiles. Isabel, caracterizando al retorno distante, tiende a resolver sus dificultades de comunicación de manera más autónoma, por ejemplo, al dirigirse a sus maestros para explicarles su situación o identificando su capital lingüístico como un factor positivo que la involucraba en actividades escolares. Mientras que Ulises lo hace muchas veces apoyándose en compañeros de escuela o familiares. Los recursos de Adrián se ciñen más a estrategias escolares individuales, es decir, sus aprendizajes y sus recursos no están respaldados por un

grupo de compañeros ni pertenece a un grupo con el comparta intereses en donde pueda fomentar su bilingüismo. Adrián se apoya más en procesos cognitivos, como inferir significados, o en ayuda del traductor. Cuando recurre a una persona es con su mamá, en la que tiene confianza y quien además es, a su vez, hablante plurilingüe, porque además de inglés y español también habla francés. En estos resultados se empiezan a ver también algunas distinciones de la influencia de la estructura familiar en la elección de las estrategias de adaptación y en el desarrollo del repertorio plurilingüe. Las relaciones entre los hermanos son determinantes para el desarrollo lingüístico de los hablantes de lengua de herencia.

También se distingue una diferencia de estrategias utilizadas por los participantes que ya vivieron un proceso de transición escolar entre Estados Unidos y México, Isabel y Ulises, y el participante que representa la etapa previa al retorno, Adrián. Mientras que Isabel y Ulises atravesaron momentos críticos que han resultado en frustraciones y estrés por la migración y el cambio de sistemas escolares, y todo lo que esto conlleva, Adrián pareciera enfrentar los momentos de malentendidos y dificultad en la comprensión, de una forma más lógica, con poco espacio para la improvisación o la frustración. Esto puede ser debido a que él siempre ha estudiado en un mismo sistema escolar, incluso dentro de Estados Unidos; no ha migrado de un estado a otro, por lo que sus estrategias o incluso sus objetivos escolares son muy claros.

Las respuestas de Isabel (retorno distante) y Ulises (retorno reciente) develan, por un lado, la difícil experiencia que han vivido durante la transición escolar entre un país y otro; y, por otro lado, que los recursos que han utilizado los encontraron ellos de forma casual o utilizando sus fondos de conocimientos. Ninguna estrategia se traduce en apoyo formal de los maestros o las instituciones. También nos damos cuenta que la construcción del repertorio plurilingüe se da en aras de lograr y mantener una comunicación efectiva y lo hacen por medio de dos recursos principales: el cambio de código y por contraste de similitudes y diferencias entre las lenguas.

El uso de estas estrategias de adaptación y la construcción del repertorio plurilingüe son elementos que manifiestan la agencia de los participantes. Este uso de su agencia también pueden hacerlo al asumir sus identidades múltiples. El siguiente capítulo se centra en los hallazgos concernientes a la construcción de identidades.

CAPÍTULO VI

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

En este capítulo abordo los resultados referentes a la construcción de identidades y doy respuesta a la tercera pregunta de investigación: ¿por qué la construcción de identidades lingüísticas y culturales de los estudiantes migrantes de retorno es o no relevante para fortalecer su experiencia académica y laboral en México? Está dividido en dos partes. En la primera me refiero a la categoría de identidades nacionales, que a su vez divido en los seis códigos de esta categoría de análisis: mexicano/mexicana, americana, Mexican-American, identidad regional, doble identidad e identidad migrante. En la segunda parte analizo las respuestas sobre las identidades lingüísticas en donde abordo la percepción que tienen los participantes de sí mismos de acuerdo con las categorías de hablante bilingüe y hablante plurilingüe. Las respuestas analizadas se recabaron a través de entrevistas y la autobiografía lingüística.

6.1 Identidades nacionales

Por identidades nacionales me refiero a la identificación de los participantes con un grupo cultural y un territorio asociado a una nación (Wodak, 2002). Como se discutió en el segundo capítulo, la identidad nacional se relaciona, por un lado, con una comunidad imaginada (Anderson, 1990) y, por otro, a la creación de un habitus donde patrones de comportamiento son compartidos por un grupo cultural. A partir de la categoría de identidades nacionales se establecieron códigos predeterminados para analizar las respuestas de los participantes a las entrevistas y a la autobiografía. Estos códigos son “mexicano/ mexicana” y “americana”. Durante el análisis de los datos surgieron los códigos emergentes “Mexican/American”, “doble identidad”, “identidad migrante” e “identidad regional”. A continuación, analizo cada uno de ellos.

6.1.1 *Mexicano, mexicana*

Las respuestas en este apartado corresponden al código predeterminado "mexicano/mexicana"; en ellas los tres participantes se consideran mexicanos y mexicana. Esta identificación se da por adhesión al grupo cultural mexicano a través de la familia y la nación como comunidad imaginada. Incluso, aunque nació en Estados Unidos, Ulises reconoce la herencia cultural de su familia al asumirse como mexicano porque sus padres son mexicanos, menciona: "*I would consider myself Mexican, considering that my parents are both Mexican, they were born here and they were here a great portion of their lives*". Isabel recurre a la imaginación del ser mexicano, cuando recién llegó a México no se identificaba como tal, dice que *"Entré a primer año de secundaria y me di cuenta de que no era (...) ni mexicana como lo había pensado."* Es decir, mientras vivía en Estados Unidos imaginaba que las características de la comunidad mexicana a la que pertenecía correspondían a las características generales del ser mexicano. En otra de sus respuestas Isabel dice tener una parte mexicana: *"Mi 'yo' mexicana pasó mucho tiempo siendo un espectador, escuchando, pero no participando. Poco a poco fui adquiriendo habilidades sociales y momentos donde pueda incluso encabezar la conversación"*. Su "*yo mexicana*" era más una espectadora y no participaba en encuentros sociales, señala, además tuvo que desarrollar habilidades que le permitieron incorporarse y dirigir conversaciones. En cambio, las respuestas de Adrián, tanto en la autobiografía como en las entrevistas, siempre fueron las mismas, *"(soy) mexicano",* él se identifica como mexicano. Recordemos que Adrián es el único de los tres participantes que no ha atravesado la transición cultural y escolar de la migración de retorno, por lo que eso puede darnos ya indicios de las repercusiones que tiene la migración en las identidades nacionales.

6.1.2 *Americana*

El segundo código es el de ser "americana", que solo surgió en las entrevistas con Isabel. En su respuesta "*Decía 'yo soy americana, yo hablo puro inglés y no se me da lo del español bien*'". Podemos ver que Isabel se refiere al pasado, cuando recién regresó a México y que identificaba su ser nacional con sus habilidades lingüísticas.

6.1.3 Mexican-American

"maybe just like Mexican-American, like Latinamerican, I would say." (Ulises).

También, con una sola aparición, está el tercer código: Mexican-American, expresado por Ulises durante la entrevista para hacer énfasis en que era mexicano nacido en Estados Unidos.

6.1.4 *Identidad regional*

"yo soy de Nueva Jersey." (Ulises).

"Soy de Veracruz, de Córdoba, de un pueblo cerca de Córdoba porque muchos no conocen Yanga, casi siempre digo que soy de Córdoba." (Isabel).

Identidad regional, el siguiente código, se estableció para representar las identidades de Ulises e Isabel en cuanto a su origen. Ambas respuestas arrojaron el vínculo que tienen los dos participantes con una región o un territorio. En el caso de Ulises es la ciudad donde nació, mientras Isabel se identifica con la región de donde son sus padres y su familia, no donde ella nació ni creció.

6.1.5 *Doble identidad*

"Me considero una persona que vive constantemente en mis pensamientos al "yo" americana". (Isabel).

"Me siento contenta por haber podido aprender idiomas. Aunque muchas veces me hacían dudar de mí misma, incluso sobre mi identidad, pero al final del día, me permite expandir mi conocimiento" (Isabel).

El código doble identidad se asignó a las respuestas de Isabel donde afirma tener un "yo americana" que se manifiesta principalmente en sus pensamientos. Esto se suma cuando duda sobre su identidad porque la relacionaba con sus idiomas, español e inglés.

Como se mencionó en el segundo capítulo, la lingüística aplicada crítica sigue una línea teórica postestructuralista, por lo que la identidad se ve como una construcción. Es precisamente eso lo que Hall (2003) define como identidades, en plural, porque son construidas a través del discurso tomando posiciones diferentes de acuerdo con el contexto histórico y social específico. Estas son las identidades que asumen Isabel y Ulises. Ambos han pasado por la experiencia de la transición escolar entre Estados Unidos y México y esto los ha posicionado también en una transición identitaria. La creación de identidad a través de la identificación con un grupo (De Fina, 2003) podemos verla en el caso de Isabel, quien

se identifica con ambos grupos culturales, mexicana y americana. Sin embargo, esta identificación es una representación doble, es decir, Isabel recuerda que pensaba que era mexicana mientras vivía en Estados Unidos, incluso llega a identificarse como migrante mexicana cuando estaba allá. Isabel dice ser mexicana porque existe una lengua común, el español (-en Estados Unidos- *"siempre tenemos que tener cuidado a hablar español afuera"*) y se identifica con un grupo étnico *("hablar con personas que se parecen a mi familia, personas que luego se parecen a mí"*). El caso de Isabel es claramente una identificación a través del grupo y representa su identidad nacional con el ser mexicana. Sin embargo, esta identificación fue trastocada cuando regresó junto con su familia a México. Isabel dice *"entré a primer año de secundaria y me di cuenta de que no era (...) mexicana como lo había pensado"*. La identificación de una lengua con un grupo nacional responde a los mitos nacionales y discursos oficiales que definen la pertenencia a un grupo nacional (Wodak, 2002). En un principio Isabel sentía pertenencia con el grupo cultural mexicano pero su uso de la lengua la hizo dudar de esa identidad. Esta falta de identidad relacionada con no tener el grado de dominio deseado en español es una característica de los hablantes de una lengua de herencia (Potowski, 2011; Leeman, 2012), al darse cuenta de que sus habilidades en español difieren de las de sus compatriotas mexicanos. A pesar de eso, la identidad mexicana parecía estar latente, sin posibilidades de emerger en contextos sociales públicos. Isabel menciona que su *"yo mexicana pasó mucho tiempo siendo un espectador, escuchando, pero no participando".* También, estos conocimientos lingüísticos de inglés le hacían identificarse con una identidad "americana" al expresar: *"yo soy americana, yo hablo puro inglés y no se me da lo del español bien"*. De la misma forma, la negación de Isabel para asumirse como mexicana corresponde a la construcción de identidad nacional como la creación de un habitus (Wodak, 2002; Bourdieu, 1991), en tanto esquemas de percepción, disposiciones y prácticas de comportamiento internalizadas a través de la socialización (Bourdieu, 1991) que se condensan una idea del "ser nacional" basado en una cultura y un territorio (Wodak, 2002). En un principio, el habitus de Isabel está totalmente relacionado con en el "ser nacional americana". Tuvo que pasar tiempo y adquirir nuevos comportamientos para también identificarse como el "ser nacional mexicana". De ahí que surja o se asuma una doble identidad, o una identidad fragmentada (Wodak, 2002). Una es su *"yo mexicana"*, específicamente identificándose con la región de Veracruz, y la otra

como su *"yo americana"*, *"Me considero una persona que vive constantemente en mis pensamientos al "yo" americana"*). La identidad regional se refuerza también a través de una identidad étnica pues menciona además estar en un lugar en donde la gente se parece a ella: "estar en casa". Conforme pasó el tiempo y sus habilidades en español se fueron desarrollando y ampliando Isabel se asume como mexicana, específicamente veracruzana.

Por su parte, las identidades culturales de Ulises dependen del espacio donde se encuentre y de las relaciones de parentesco. Por un lado, asocia su identidad con la identidad cultural de sus padres *("I would consider myself Mexican, considering that my parents are both Mexican, they were born here and they were here a great portion of their lives"*), es decir, se da una identidad cultural por herencia, que tiene mucho sentido si tomamos en cuenta que Ulises nació en Estados Unidos, por lo que tiene una cultura heredada de sus padres. Otro aspecto a considerar en la construcción de su identidad cultural es la relación con el espacio habitado, es decir, con el lugar en que se encuentra. Ulises se identifica como "mexican-american", "de Nueva Jersey" con una herencia mexicana y también como migrante en México (*"because I am not from here and I moved here, so…"*).

En el caso de Adrián, sus respuestas siempre eran firmes y sin variaciones, él se identifica como mexicano porque nació en México.

6.1.6 Identidad migrante

> *"¿Migrante? En Estados Unidos nada más. Porque en Estados Unidos se tiene como que mucho… en las comunidades latinas… de que siempre tenemos que tener cuidado con los policías, siempre tenemos que tener cuidado a hablar español afuera, ¿no?" (Isabel).*
>
> *"sí me sentía más como emigrante en Estados Unidos. Y acá, pues me siento como que en casa, no? Para hablar con personas que se parecen a mi familia, personas que luego se parecen a mí" (Isabel).*
>
> *(sobre considerarse migrante) "I'd say yes, because I am not from here and I moved here, so … "(Ulises).*

Finalmente, el último código se refiere a la identidad migrante. Isabel dice que se sentía migrante solo en Estados Unidos, en donde se identificaba como perteneciente a una

comunidad latina. Por su parte Ulises relaciona el traslado de Estados Unidos a México con ser migrante cuando afirma “I’d say yes, because I am not from here and I moved here”.

6.4 Identidades lingüísticas

Las respuestas sobre identidades lingüísticas corresponden a extractos de las entrevistas y las autobiografías a las preguntas: ¿te consideras una persona bilingüe?, ¿en qué momento te expresas en inglés y español y con quién?, hechas durante la entrevista; y ¿qué lenguas utilizas y en qué contexto?, en la guía para redactar la autobiografía. Los códigos predeterminados fueron *identidad bilingüe* e *identidad plurilingüe*, mientras que el único código emergente fue *bilingüismo incompleto*. En las siguientes secciones desgloso el análisis de las respuestas.

6.4.1 *Bilingüismo*

El código ser bilingüe se refiere a las respuestas que dieron Isabel y Adrián, quienes se identifican como bilingües porque pueden comunicarse en español e inglés. Ambos consideran que poderse comunicar en inglés y en español es importante. Sin embargo, la razón detrás de esto es diferente para cada uno. Isabel dice “*Me siento contenta por haber podido aprender idiomas. Aunque muchas veces me hacían dudar de mí misma, incluso sobre mi identidad, pero al final del día, me permite expandir mi conocimiento*.” Poder comunicarse en diferentes lenguas le da la posibilidad de “expandir” su conocimiento y “*Considero que comunicarme en diferentes idiomas es importante porque cada idioma tiene culturas detrás de ellas, y al poder hablarlas abren las puertas a diferentes ideologías y formas de vidas*.” (Isabel).

Con esto se puede afirmar que su identidad lingüística como hablante bilingüe (o plurilingüe, como veremos más adelante) le permite adscribirse a distintas comunidades de habla (Gumperz, 1968) y grupos culturales (De Fina, 2003). Además, el reconocimiento de su identidad bilingüe es positivo, “me siento contenta por haber aprendido idiomas”.

Para Adrián ser bilingüe es una ventaja porque distingue los valores atribuidos al español y al inglés, dice “*Considero que comunicarme en español e inglés es importante porque son los más usados idiomas en el mundo.”* (Adrián), con esto, reconoce, no deliberadamente, el valor hegemónico y colonial de ambas lenguas, reproduciendo los

discursos socialmente construidos sobre el valor de las lenguas (Showstack, 2012). Uno de los slogans más reproducidos de las lenguas mayoritarias en el mundo es la cantidad de hablantes que tienen y ese valor, basado en la suma de monolingüismos nacionalistas, se oculta bajo el título de lenguas francas y el poder de comunicación con otras personas al otro lado del mudo, dejando de lado totalmente la homogenización cultural (Canagarah, 2009; Pennycook, 2001) que pretende imponerse. Por ejemplo, de manera velada se dice que quien habla inglés, chino mandarín y español podrá comunicarse con una tercera parte de las personas en el mundo. Algo relevante que destaca en las respuestas de Isabel y Adrián, los dos participantes que se identificaron como hablantes bilingües, es que Adrián reconoce que su bilingüismo no se rompe aun cuando no domina el español, dice. "*Sí me considero bilingüe."* (Adrián). *"Obviamente puedo hablar inglés muy bien y yo creo que, aunque en español no sé unas palabras, yo creo que sí puedo hablar … hablar español."* Demuestra seguridad en sus habilidades. Isabel, por el contrario, se refiere más de una ocasión a las dificultades que tuvo para llegar a ser bilingüe: *"sí me considero bilingüe. Al contrario de cuando recién llegué a México"* o *"Aunque muchas veces me hacían dudar de mí misma, incluso sobre mi identidad"* (sobre aprender idiomas). El sentimiento de duda o inseguridad de los hablantes bilingües en contextos migratorios es recurrente y, en el caso de los jóvenes de generación 1.5, están sometidos a un estándar lingüístico muy alto, tanto por sus compañeros no migrantes como por familiares de la sociedad en el país expulsor. Esto da pie a la idea del bilingüismo incompleto.

6.4.2 *Bilingüismo incompleto*

Las respuestas asignadas a este código son las de Isabel y Ulises. Isabel dice *"entré a primer año de secundaria y me di cuenta de que no era totalmente bilingüe ni mexicana como lo había pensado"*. Con esto se refuerzan dos creencias profundamente arraigadas en la sociedad: una, la idea de que para ser bilingüe se debe hablar perfectamente las dos lenguas, exactamente como lo decía Bloomfield (1933), sin tomar en cuenta la diversidad de variedades lingüísticas. La otra creencia es el ser nacional, específicamente el ser nacional mexicano, esto es, para pertenecer a un grupo cultural como el mexicano, por ejemplo, solo se deben tener ciertos comportamientos, como hablar la variedad del español que se utiliza en el territorio mexicano o tener conocimientos específicos de la cultura.

Isabel se ve a sí misma en un proceso de cambio y transformación de su identidad (Hall, 2003) cuando ingresa a una institución escolar en México. Recordemos que los sistemas escolares son los principales encargados de propagar los valores establecidos por el Estado nacional (López de Lara, 2017). Hay entonces un contraste entre su identidad y el habitus del ser nacional (Wodak, 2002) representado en el contexto escolar. Cabe decir que este contraste lo ve Isabel sin que haya un señalamiento de sus compañeros o maestros. Ella se dio cuenta de que no pertenecía a ese grupo cultural, el grupo cultural de la nación imaginada mientras vivía en Estados Unidos. Sin embargo, siguiendo su respuesta: *"sí me considero bilingüe. Al contrario de cuando recién llegué a México"*, se puede apreciar que este bilingüismo incompleto es una etapa por la que atravesó y que, finalmente, logró ser lo que ella consideraba bilingüe.

El proceso de llegar a ser completamente bilingüe también se evidencia en las respuestas de Ulises cuando dice: *"Bilingual? Uh… no I wouldn't really consider myself bilingual yet"*. Esta indicación de no ser bilingüe todavía expresa una especie de perfección, como lo mencionamos anteriormente, que rechaza un proceso de aprendizaje y ampliación de las habilidades lingüísticas, como si se tratase de absolutos sin espectros ni conocimientos incompletos. Ulises nunca afirma que no habla español sino que no lo habla de una forma fluida, sin embargo, él consideró que ese conocimiento de la lengua no es completamente válido para llamarse a sí mismo bilingüe.

La referencia de los participantes a un bilingüismo incompleto está basada en la idea de que ser bilingüe es tener un alto grado de competencia de dos o más lenguas, es decir, un nivel avanzado en todas las destrezas (comprensión e interacción oral y comprensión y expresión escrita). Esta creencia es común entre los hablantes en general y particularmente entre los aprendientes de una segunda lengua, lo cual responde a los enfoques tradicionales sobre bilingüismo, basados en la percepción de que un hablante bilingüe son dos personas monolingües (Peal y Lambert, 1962; Mackey, 1970), a pesar de que otros estudios sobre bilingüismo han propuesto una visión holística de las habilidades bilingües (Grosjean, 1997; Rampton, 2013; Bloome y Green, 2015; Canagarajah, 2009; Piccardo, 2016).

Concretamente, el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas (Piccardo, 2013, 2017; Council of Europe, 2018) demuestra que no es necesario tener homogeneidad en las competencias de las lenguas para ser una persona bilingüe. La creencia del

bilingüismo balanceado o bilingüismo incompleto se opone a la propuesta del enfoque plurilingüístico, sin embargo, es la que aún prevalece en un amplio sector de la sociedad. En el enfoque plurilingüístico el aprendizaje de una lengua se ve como una expansión del repertorio lingüístico, que se amplía con nuevas variantes o nuevos lenguajes sociales (Gee, 2001, 2015). Son estos lenguajes sociales lo que Isabel ha aprendido viviendo y estudiando en México y los que está aprendiendo Ulises. El aprendizaje de códigos socioculturales a través de la interacción le ha permitido a Isabel, por ejemplo, comprender las formas sociolingüísticas de relacionarse en México.

Tener habilidades diferenciadas en varias lenguas muchas veces no se reconoce como ser bilingüe, incluso por los hablantes mismos. Cuando Ulises afirma *"todavía no soy bilingüe"*, e Isabel: *"no era totalmente bilingüe"* denotan la idea de un continuo en el aprendizaje de una lengua de herencia. Como hablantes de lengua de herencia este continuo se asocia directamente con la trayectoria migratoria. Es decir, ellos, al llegar a México parecen comprender que todavía tienen un largo camino que recorrer en el aprendizaje del español para poderse asumirse como hablantes bilingües. Algunos aspectos de este tramo en el aprendizaje son la ampliación de vocabulario y tener mayor fluidez. Por ejemplo, Isabel dice que *"no tenía vocabulario suficiente para ir más a detalle"*, o *"pasaron los años adquiriendo mejor vocabulario y tener mayor fluidez"*, o cuando Ulises comenta *"when speaking Spanish it's not like, super fluent"*.

Isabel menciona en una respuesta, refiriéndose a su papel de espectadora: *"al principio sí, solo tenía un español para cubrir mis necesidades básicas, y pues, como que luego… era como que muy… fundamental mi español"* o *"me daba, como que pena, cometer un error al hablar español y no tenía vocabulario suficiente para ir más a detalle y luego era, por mucho tiempo, me quedaba nada más escuchando las conversaciones de los demás y participaba muy poco.* Con esto se refiere a que no podía participar en conversaciones más profundas por falta de vocabulario: *"decía 'yo soy americana, yo hablo puro inglés y no se me da lo del español bien'"*. Esto, sin embargo, corresponde a una visión monolítica del bilingüismo en donde se espera tener habilidades equilibradas en inglés y español. Además, tiene una base en la idea de nación asociada a una lengua y un territorio (Anderson, 1991), por lo que identificarse como perteneciente a un grupo nacional, como "ser americana", atraviesa también el ámbito lingüístico. Isabel se identifica

como americana no solo por reconocerse en prácticas culturales sino por tener el inglés como primera lengua o su "lengua default". Por lo que la visión monolingüe se sustenta en una visión monolítica de la cultura que tanto en Estados Unidos como en México está fuertemente enraizada y uno de sus promotores es la institución educativa.

Sin embargo, pese a poner en duda su bilingüismo, Isabel y Ulises representan una identidad plurilingüe. Para mostrar estas representaciones señalo a continuación las respuestas que lo indican.

6.4.3 *Plurilingüismo*

La identificación como plurilingües no se hizo de manera explícita porque es un término tomado del marco teórico y poco familiar para los participantes. Sin embargo, los usos que hacen de sus lenguas evidencian un comportamiento de un hablante plurilingüe, como los distintos ámbitos en que usan las lenguas y ser conscientes de sus habilidades diferenciadas. Por ejemplo, Adrián reconoce sus habilidades en ambas lenguas al decir que "*obviamente puedo hablar inglés muy bien y yo creo que, aunque en español no sé unas palabras, yo creo que sí puedo hablar … hablar español".* O Isabel, cuando puede identificar con claridad los ámbitos en los que usa el inglés y el español. Esto denota los usos diferenciados de ambas lenguas: *"Actualmente, uso el español como herramienta para socializar, leer y escribir un poco. Sin embargo, mi idioma dominante siempre será el inglés".* O Ulises, al identificar las habilidades de sus interlocutores e hacer un cambio de código en su comentario de "*for my little sisters, I mainly speak in Spanish, but I try to speak them in English more so they can … know it … and learn it late on their life*").

Destaca la reflexión que hace Isabel en su autobiografía:

> *Pienso en inglés, lo que leo es en inglés, películas y todo, pero al estar en México donde hablo español obviamente voy a hablar español con todos, con mis familiares, en la escuela, ya hasta que entré a lengua inglesa fue cuando ya pude usar más el inglés, pero hasta ahorita el inglés lo uso, pues, solamente conmigo misma, con algunos amigos que igual vienen de Estados Unidos y con mi hermana de en medio porque pues nosotros crecimos hablando ingles entre una y el otra*. (Isabel).

En este comentario Isabel se refiere a los diferentes ámbitos en que usa el español y el inglés, incluso menciona la lengua de sus pensamientos. Esto también es un claro ejemplo del hablante plurilingüe, ser consciente de las funciones comunicativas y de los lazos afectivos de su reportorio plurilingüe.

Por último, podemos apreciar el cambio de código de Ulises cuando identifica en qué momentos y con quién utiliza el español y el inglés. Dice usar el español "*mostly with my parents because I've been talking to them in Spanish, and then if I can't find a word, to say in Spanish I would just… quickly switch to English and tell them in English.*" (Ulises).

Para resumir este capítulo sobre la construcción de identidades se puede decir que dos de los tres participantes, Ulises e Isabel, mencionan tener un proceso de cambio en la construcción de identidad, tanto la identidad nacional como lingüística. Este proceso de cambio coincide con la experiencia del retorno y la migración reciente, por lo que la trayectoria migratoria incide en su identidad. Los cambios por lo que atraviesan en el contexto escolar, en la estructura familiar y en la inmersión lingüística afectan la percepción que tienen de sí mismos en cuanto a su identidad nacional y su bilingüismo. La situación de Adrián es distinta porque no ha experimentado el proceso de migración reciente y su trayectoria de vida se caracteriza por una estabilidad desde que migró a Estados Unidos hace ocho años.

Para Isabel, quien representa el retorno distante, haber vivido la experiencia del retorno hace más de diez años le da la perspectiva reflexiva de observarse a sí misma a lo largo del tiempo. Isabel es capaz de narrar su historia y señalar sus identidades con el paso de los años cuando dice que *"entré a primer año de secundaria y me di cuenta de que no era totalmente bilingüe ni mexicana como lo había pensado"*, refiriéndose al momento cuando recién llegó a México. O cuando se describe a sí misma: *"decía 'yo soy americana, yo hablo puro inglés y no se me da lo del español bien'".* En ambas expresiones Isabel habla de sí misma en el pasado, describe cómo se identificaba en aquel entonces con la cultura estadounidense y la lengua inglesa y cómo le faltaba el sentido de pertenencia con la cultura mexicana. Hall define las identidades, en plural, como un proceso y no como un estado. Este proceso se construye cuando el sujeto actúa en un campo social y cultural determinado (Hall, 2003). En este sentido, la Isabel de hace diez años reacciona a su nuevo entorno cultural en México y se adscribe a un grupo cultural. Esta identificación como

“americana” se puede ver también a la luz de los planteamientos de Wodak (2002), para quien las identidades nacionales son las que definen la pertenencia a una comunidad nacional que tiene percepciones y prácticas en común. Isabel tomó la identidad nacional al darse cuenta de que compartía ciertos comportamientos, como cuando dice que “antes quería terminar de hablar lo más pronto posible, quería decirlo rápido y al punto” explicando su forma de comunicarse cuando recién regresó a México. Sin embargo, esta adscripción cultural y lingüística cambia a lo largo del tiempo. Después de pasar algunos años viviendo en México, Isabel empieza a identificarse como mexicana. Esta transición es un ejemplo de lo que Block llama ambivalencia (Block, 2007) o “la incertidumbre de sentirse parte y sentirse separado” (2007, 21). Una decisión del individuo para adoptar la ambivalencia como parte de su identidad puede ser vista también como un tercer espacio (Bhabha 1994, Anzaldúa, 1987), una condición liminal en la que concurren dos o más culturas. A diferencia de la ambivalencia, el tercer espacio acepta un carácter fluido de la identidad. Sin embargo, para algunas personas, como Isabel, por ejemplo, la ambivalencia suele ser un lugar incómodo del que quiere salir, y por medio de la agencia del individuo se tratan de resolver los conflictos que subyacen en esa ambivalencia (Block, 2007). El proceso de construcción de identidades de Isabel continuó en parte debido a su agencia en el uso de la lengua, del español. *“Mi “yo” mexicana pasó mucho tiempo siendo un espectador, escuchando, pero no participando”*. En esta frase muestra como la Isabel mexicana emerge de un espacio relegado para tomar protagonismo.

Podemos contrastar la experiencia de Isabel con la de Ulises, quien caracteriza la etapa de retorno reciente. Después de un año de haber migrado a México[49] la construcción de identidad de Ulises revela una constante negociación y cambio en sus representaciones. Ulises pasa de identificarse como “mexicano” cuando dice que *“I would consider myself Mexican, considering that my parents are both Mexican, they were born here and they were here a great portion of their lives and I am also here right now, in Mexico”*, a identificarse como Mexican-American, latinoamericano u originario de New Jersey. Ulises asocia su identidad cultural con el territorio donde se encuentra y considerando la herencia familiar.

[49] Ulises nació en Estados Unidos y vivió toda su vida ahí hasta 2021, cuando con su familia regresó a México. De manera estricta él no regresa a México sino que migra por primera vez, pero su familia sí regresa, por esto se habla de su perfil como de “retorno reciente”.

Es importante destacar que ambas identidades, la cultural y la lingüística, están estrechamente relacionadas y coinciden en los tres casos, es decir, cuando existe ambivalencia en la identidad cultural (Isabel y Ulises) también hay ambivalencia en la identidad lingüística. Así como se han transformado sus adscripciones a los grupos culturales americano y mexicano, también se ha modificado su identidad como hablantes bilingües, o, en el caso de Ulises, cuando da por sentado que el estatus de ser "bilingüe incompleto" va a cambiar. Para Adrián no existe esta ambivalencia, ni en la identidad cultural ni en la lingüística, él siempre se asumió como mexicano bilingüe. Además, tomando en cuenta los estadios en el continuo de la transición escolar que cada de uno de ellos representa, podemos afirmar que la inclusión cultural, escolar y lingüística de los jóvenes migrantes de retorno depende en gran medida de, en primer lugar, sus habilidades bilingües y, en segundo lugar, de su identificación con uno y otro grupo cultural.

Finalmente, y para responder a la pregunta *¿Por qué la construcción de identidades lingüísticas y biculturales de los estudiantes migrantes de retorno es o no relevante para fortalecer su experiencia académica y laboral en México?*, debemos considerar su condición de hablantes del español como lengua de herencia en Estados Unidos durante la primera etapa de su escolarización y hablantes bilingües en México con experiencia migratoria. Esta experiencia los hace ser conscientes de sus habilidades y conocimientos lingüísticos y culturales, los cuales son determinantes para sentirse que forman parte o no de uno o varios grupos culturales, grupos nacionales, como sentirse americano o mexicano. Este sentimiento de pertenencia e identificación lingüística y cultural de los migrantes de retorno se refleja también dentro del aula escolar, en donde sus comportamientos difieren de los del resto de sus compañeros. Este choque cultural que se presenta en el retorno reciente determina las estrategias de adaptación y la construcción del repertorio plurilingüe que se describieron en el capítulo anterior. Las habilidades en el uso del inglés y el español están intrínsecamente ligadas a la identidad de los participantes. El uso de agencia de estas identidades lingüísticas y culturales incide en la experiencia escolar en las instituciones mexicanas, sea a través de la relación con sus compañeros o por el papel que ellos mismos representen. Por ejemplo, Isabel tomó a su favor las participaciones en los concursos de inglés. Ulises encontró compañeros con los cuales identificarse debido al uso de sus lenguas; por ejemplo, a unos compañeros los ayudaba y a otros les reconocía su "esfuerzo"

o sus conocimientos en el inglés. Por el contrario, los problemas que ambos tuvieron al regresar a México e ingresar a las escuelas estaban relacionados directamente con sus dificultades para hablar español; estas dificultades representan también una parte central en la construcción de sus identidades plurilingües y pluriculturales.

En el siguiente capítulo me referiré a los resultados para discutirlos a la luz de los planteamientos del marco teórico.

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN

En los tres capítulos anteriores mostré los resultados de esta investigación. Primero, en el cuarto capítulo expuse cómo el ajuste de lenguas al contexto, la interpretación de valores y prácticas culturales y el contraste de patrones textuales son los principales ejemplos de la expansión de los repertorios plurilingüe y pluricultural desarrollada durante el PAPAM. Esto se logró a través de una innovadora conjunción entre el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas y la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples, que puede influir de manera positiva en la experiencia escolar de jóvenes migrantes de retorno al guiar la expansión del repertorio plurilingüe con la enseñanza del español académico. En el quinto capítulo expliqué las estrategias utilizadas por los migrantes de retorno para su adaptación en el contexto escolar mexicano, las cuales responden al capital cultural, los fondos de conocimiento y los habitus de los participantes. Enseguida mostré en qué medida las identidades nacionales, así como las identidades lingüísticas de los participantes, se ven modificadas después de haber retornado o migrado por vez primera a México.

En este capítulo discutiré, en primer lugar, los resultados del PAPAM en el marco de la pedagogía crítica y la expansión del repertorio plurilingüe, así como sus alcances en la reflexión del uso de las lenguas y en la inclusión escolar de los jóvenes migrantes de retorno. Continuaré discutiendo el papel del capital lingüístico y cultural en las estrategias de adaptación y apunto hacia una posible resocialización del aprendizaje en contextos de remigración. Más adelante reflexiono sobre la influencia de las ideologías lingüísticas y la pertenencia a grupos culturales en la reconstrucción de las identidades lingüísticas y culturales de los participantes. Señalo el desarrollo de la modificación de las identidades de los participantes al confrontarse con un nuevo contexto sociocultural y lingüístico. Concluyo discutiendo el estatus socioeconómico y migratorio, además de los usos lingüísticos familiares, como las variables más importantes que moldean su experiencia de la transición escolar.

7.1 PAPAM: Una propuesta para la inclusión

Los resultados de los participantes en el desempeño del PAPAM corresponden a un uso diferenciado de habilidades en inglés y español (Council of Europe, 2018) que permitió la expansión de los repertorios plurilingües al facilitar la transferencia conceptual y cognitiva entre una lengua y otra, además de fomentar el pensamiento creativo y crítico (Piccardo, 2013). Los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo y reconocimiento de identidades plurilingües y pluriculturales de los participantes sientan una base para el aprendizaje de nuevas variantes del español, entre ellas la variante académica estándar de México. Asimismo, los contenidos culturalmente pertinentes apoyan el aprendizaje de la diversidad cultural y lingüística, la concientización de sus usos de la lengua y de sus contextos (Kalantizis, Cope y Zapata, 2019). De manera particular el uso de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples para ayudar a la expansión de los repertorios plurilingüe y pluricultural sientan una base para la inclusión escolar de los jóvenes migrantes de retorno al desarrollar estrategias como el ajuste de lenguas de acuerdo con el contexto; el contraste de convenciones de género; el reconocimiento de diferencias y similitudes entre el inglés y el español; la identificación de convenciones sociolingüísticas y la interpretación de valores y prácticas culturales. A continuación discuto los resultados de la implementación pedagógica.

7.1.1 *Las alfabetizaciones múltiples y la pedagogía critica*

El estudiante como sujeto histórico-social (Freire, 1970) toma conciencia de su lugar en el mundo y de las posibilidades actuales y futuras de su agencia a partir de sus habilidades lingüísticas. La concientización de los participantes de su propio contexto es una parte fundamental de las alfabetizaciones múltiples como herramienta de una pedagogía crítica para la inclusión de estudiantes migrantes de retorno. Al revisar materiales sobre migración, los trabajos que comparan escuelas mexicanas y estadounidenses, la redacción de un texto sobre la escuela ideal y las diferencias de vivir en México y en Estados Unidos ayuda a los participantes a reflexionar sobre sus experiencias. Las reflexiones de Ulises, Isabel y Adrián detallan las ventajas de ser plurilingües y los llevan a imaginarse a sí mismos como

hablantes plurilingües y pluriculturales, aprendiendo más lenguas o enfrentándose a nuevos retos.

El uso de la autobiografía lingüística actúa como instrumento pedagógico para la reflexión y la toma de conciencia sobre sus aprendizajes. En este sentido, la escritura de la autobiografía es una manera de "pensar el mundo" (Freire, 1970) y de hacer una lectura reflexiva de su propia experiencia proyectándola hacia futuros posibles. Aunado a ello, en su escritura se conectan con los sentimientos que viven con el español y el inglés. Ulises se siente normal hablando español e inglés; Adrián se siente orgulloso y feliz e Isabel se siente contenta pero antes se sentía insegura.

El ejercicio de la autobiografía lingüística se realizó al final del PAPAM y pudo lograrse después de haber trabajado con temas de relevancia en el contexto de los participantes y de haber trabajado con los procesos de conocimiento en el desarrollo de la competencia plurilingüe. A continuación, discuto los puntos esenciales en los resultados sobre el repertorio plurilingüe.

7.1.2 *Las alfabetizaciones múltiples y la expansión del repertorio plurilingüe*

Los procesos de conocimiento (Cope y Kalantzis, 2009) propuestos como orientaciones de la enseñanza de las alfabetizaciones múltiples, experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar, son la base pedagógica con la que los participantes expandieron su competencia plurilingüe. De manera particular pudieron contrastar convenciones de género al analizar funcionalmente las conexiones lógicas, la estructura y la función de reglamentos, textos descriptivos y artículos de divulgación científica. Esto fue importante porque, justamente, los lenguajes sociales implican el reconocimiento de los recursos lexicales, gramaticales, morfológicos y discursivos que distinguen el uso de una lengua o variante de lengua en un contexto determinado (Gee, 2015). En el PAPAM los participantes reconocen estos recursos con el fin de aprender los distintos registros del español utilizado en el contexto escolar mexicano. Además, al reconocer las diferencias y similitudes entre el inglés y el español alcanzan mayor flexibilidad cognitiva (Piccardo, 2013) y transfieren habilidades de una lengua a otra (Beacco, et. al., 2016). Estos procesos parten de la concepción del estudiante como agente social debido a que no es considerado como un aprendiente aislado de su contexto, sino que se toma en cuenta su historia personal de experiencias y

aprendizajes para involucrarla en la reflexión y el contraste de su nuevo contexto sociocultural.

Siguiendo a Cope, Kalantzis y Zapata (2019), cuando los estudiantes relacionan sus "diferentes lenguas y patrones para expresar significados, desarrollan habilidades que les permiten reflexionar sobre sus procesos cognitivos y sobre su uso de la lengua" (p. 44). En el contexto del PAPAM la expansión de sus habilidades lingüísticas y culturales, así como la toma de conciencia de su plurilingüismo y los efectos emocionales relacionados con ambos idiomas fueron los principales resultados obtenidos. Esto se debió a la creación de un espacio de aprendizaje que tomó en cuenta el perfil lingüístico y cultural de los hablantes de lengua de herencia y su contexto de remigración a México en las respectivas etapas del retorno.

Asimismo, la interpretación de valores y prácticas culturales se asocia a la expansión del repertorio pluricultural. Esto se llevó a cabo durante el proceso de aplicarlos de forma creativa en trabajos como la autobiografía o la presentación de un tema.

El resultado de la conciencia lingüística crítica (Fairclough, 1992; Leeman, 2018), es decir, de ser conscientes de la función del inglés y del español en los distintos contextos en los que interactúan, se relaciona directamente con la identificación de convenciones sociolingüísticas. Así Isabel ha podido asociar prácticas lingüísticas en los contextos mexicano y americano, demostrando con ello la característica del lenguaje como práctica social e intuitiva (Canagarajah, 2009).

Si bien la expansión de los repertorios en el marco de PAPAM se dieron de manera guiada por el diseño de las alfabetizaciones múltiples, los participantes han utilizado estrategias de adaptación en el contexto escolar en México, como el contraste de similitudes y diferencias entre el español y el inglés, la reconstrucción de mensajes o la identificación con pares. Estas estrategias se basan en los capitales lingüísticos y culturales de los participantes. A continuación, discuto esta relación.

7.2 Rol del capital lingüístico y cultural en las estrategias de adaptación

Las necesidades en la adaptación cultural y lingüística de los participantes varían de acuerdo con su capital cultural y lingüístico (Bourdieu, 1991), sus fondos de conocimiento (Moll et. al., 1992) y sus habitus (Bourdieu, 1991). Estas necesidades, además, determinan

las estrategias de adaptación a las que recurren para abrirse paso en la experiencia escolar. Por un lado, Adrián utiliza su capital lingüístico para contrastar estructuras lingüísticas y reconocer similitudes entre español e inglés cuando menciona que para ayudar a su comprensión primero ve el contexto que rodea la palabra y busca si hay una palabra similar en inglés. El contexto de Adrián está marcado por una cuidadosa atención del aprendizaje escolar por parte de su madre y por las posibilidades económicas de su familia. El capital cultural de Adrián incluye no solo su repertorio lingüístico en inglés, español y francés, sino también las experiencias de formar parte de una orquesta juvenil de su ciudad, tomar clases de música y participar en un equipo deportivo, además de tener la posibilidad de realizar excursiones escolares dentro de Estados Unidos y viajar a México una vez al año para visitar a su familia, lo cual le ayudará a adaptarse a la cultura en el momento que tenga que regresar a México.

El énfasis en el aprovechamiento escolar de Adrián también resalta en los resultados del PAPAM. Por ejemplo, en la evaluación del programa Adrián destacó la utilidad del PAPAM para mejorar resultados académicos, al mismo tiempo que en los resultados de construcción de repertorio pluricultural reconoce el valor práctico del español como carga académica en su escuela en Estados Unidos. Esta disposición de Adrián, aprendida de su familia directal es la configuración del habitus (Bourdieu, 1991), que lo sitúa en una posición ventajosa en comparación con el resto de los participantes.

Las estrategias utilizadas por Isabel y Ulises revelan necesidades similares. Ambos recurren más a estrategias que implican la interacción y sus preocupaciones y objetivos son lograr una comunicación eficiente en el contexto escolar en México. Por ejemplo, Isabel buscó la ayuda de sus maestros y Ulises la de sus compañeros y familiares. Isabel, quien representa la etapa de retorno distante, en la actualidad ha acumulado su capital cultural después de más de diez años de haber regresado a México, lo que le permite establecer comparaciones más detalladas entre la cultura estadounidense y la mexicana. Por ejemplo, son más claras para ella los estereotipos y las ideologías lingüísticas en ambos países. Esto se suma a la formación universitaria en lengua inglesa y sus primeras experiencias profesionales como maestra de inglés. El capital lingüístico de los migrantes de retorno es muchas veces transferido a la elección de carrera como profesores de inglés (Mora-Pablo y Basurto, 2019), una rama muy apreciada en el campo laboral. Asimismo, ambos reportan la

identificación con pares, en donde establecen relaciones con compañeros que apoyan o complementan sus propias necesidades.

Debido a lo anterior, pasar por un proceso de resocialización del aprendizaje es crucial para la participación plena de los jóvenes migrantes de retorno. A continuación discuto este proceso.

7.3 Resocialización del aprendizaje

La socialización del aprendizaje es determinante. Los estudiantes buscan sus propias estrategias de adaptación y muchas de ellas las encuentran estableciendo lazos sociales en la escuela y fuera de ella. Por ejemplo, Ulises recibe apoyo de familiares y compañeros. La ayuda que pide se da forma en espontánea durante las clases cuando no entiende lo que dice el profesor. Al mismo tiempo él ayuda a otros compañeros y se crea un apoyo mutuo que permite que Ulises tenga redes de seguridad en el proceso de aprendizaje. También se crean redes extendidas en la familia y la comunidad o el barrio donde vive por otras actividades que realiza, como cuidar el negocio familiar, jugar fútbol con sus primos o practicar box en el gimnasio de su colonia. La socialización con Isabel es similar, pero ella, además, recurrió a sus maestras para solicitar apoyo.

De la misma manera en que, como lo señalamos en el segundo capítulo, los individuos atraviesan un proceso de socialización (Berger y Luckmann, 2008; Ochs y Schieffelin, 2011), los jóvenes de la generación 1.5 que remigran a México viven un proceso de resocialización (Hirai y Sandoval, 2016). En este proceso los jóvenes retornados deben aprender nuevas prácticas y símbolos, así como reinterpretar comportamientos normalizados en un nuevo contexto. A raíz de los resultados de esta investigación, apunto a una resocialización del aprendizaje, en tanto que las estrategias utilizadas por los participantes tienen como base una nueva socialización a partir de dos ejes y en dos ámbitos distintos. En primer lugar se encuentran los lazos afectivos que establecen con sus compañeros en el ámbito público-escolar, con los que pueden recurrir a estrategias como la reconstrucción de mensajes, la identificación con pares o la identificación de convenciones sociolingüísticas. En segundo lugar, se ubican las relaciones familiares y de vecindad en un ámbito privado, en donde tanto Ulises como Isabel han recurrido a estrategias como socialización por consumo cultural y el ajuste de lenguas al contexto. Con esto quiero decir

que los estudiantes retornados incorporan a sus prácticas de aprendizaje nuevos mecanismos y estrategias que les permiten adquirir conocimientos escolarizados y no escolarizados.

La ausencia de programas de apoyos para los estudiantes migrantes que regresan a México los empuja a crear sus propias soluciones. Esto da como resultado una gama amplia y heterogénea de estrategias que se basan en su mayor parte en las experiencias (fondos de conocimiento) y los recursos (capitales cultural y lingüístico) de los estudiantes, así como de su encuentro o choque con los comportamientos diferentes en el aula y en la comunidad escolar (flexibilidad cognitiva con nuevas convenciones sociolingüísticas). Los retos en la inserción escolar obedecen a la función de la escuela como herramienta para la formación de ciudadanos.

En el PAPAM es importante aprovechar los fondos de conocimiento (Moll, et. al., 1994) y los capitales cultural y lingüístico (Bourdieu, 1991) e incorporarlos a una instrucción explicita que pueda llevar de la mano al estudiante hacía una autonomía del aprendizaje (Consejo de Europa, 2020), esto es, hacerlos conscientes de sus propios recursos y promoverlos como parte de la resocialización de su aprendizaje. En particular, además de las estrategias mencionadas anteriormente, es importante incorporar las estrategias de identificación de cognados, reconocimiento de similitudes lexicales y de género textual con el fin de alcanzar la transferencia de habilidades lingüísticas. Asimismo, con la exposición a materiales socialmente pertinentes se puede alcanzar el reconocimiento de valores y prácticas culturales. El conjunto de estas estrategias da como resultado la expansión de sus repertorios y el desarrollo de la competencia plurilingüe.

Una parte importante de la resocialización de estudiantes migrantes de retorno (Hirai y Sandoval, 2016) es lo que llamaré resocialización lingüística. Es decir, el proceso de la incorporación de nuevas formas de comunicar a través de la lengua, en este caso el español. Estas formas de comunicar representan recursos sociolingüísticos poderosos para que los jóvenes ejerzan su agencia y tengan una participación plena en su nuevo contexto sociocultural. Por ejemplo, Isabel aprendió a hablar más lento en español porque la cultura así lo requería. Ella resocializó la manera de comunicar al aprender a conversar. Antes, cuando recién regresó a México y hablaba en español, lo hacía "*rápido y al punto*" pero entendió que eso no era bien visto y tuvo que empezar a ser más detallada. Parte de la

resocialización lingüística es aprender el nuevo valor que tiene el inglés en el contexto escolar mexicano. Esto ocurrió con Ulises cuando se dio cuenta que sus habilidades en inglés eran valoradas de forma positiva por algunos compañeros que le pedían ayuda para pronunciar algunas palabras. En este sentido, la resocialización lingüística está ligada a la mediación (North y Piccardo, 2016). La mediación es una habilidad que enfatiza la "co-creación de significados en la interacción" (North y Piccardo, 2016, p. 4), donde el papel del aprendiente como agente social es primordial. Como mencioné en el segundo capítulo, en la mediación se reformulan mensajes para crear puentes de comunicación en los que se involucra la expresión de dos o más lenguas. La interpretación y la traducción son algunas actividades de mediación. Con la resocialización lingüística me refiero de manera específica al proceso de resignificación del inglés y del español en el comportamiento de los estudiantes migrantes de retorno en México. Este proceso no necesariamente involucra una interacción lingüística de dos o más lenguas sino el entendimiento del usuario de lenguas de las formas y valores de sus variedades lingüísticas en un nuevo contexto. Además, mientras que la mediación se acota como un proceso de aprendizaje de lenguas, sea escolarizado o no; la resocialización lingüística va más allá e incorpora una visión crítica del uso de las lenguas y las variedades lingüísticas. Lo anterior implica una comprensión de las ideologías lingüísticas operantes en el contexto sociocultural de los estudiantes.

En el siguiente apartado discutiré cuáles son las creencias de los participantes sobre su uso de lengua y cómo se relacionan con las ideologías lingüísticas normalizadas en el contexto mexicano.

7.4 Ideologías lingüísticas

Las ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2010) moldean las identidades lingüísticas y nacionales de los jóvenes que han experimentado la migración de retorno. Como se mencionó en el marco teórico, las ideologías lingüísticas favorecen la elección de una lengua sobre otras para determinar la lengua oficial de un estado nacional (Anderson, 1991) y permiten la prevalencia y difusión de una variante fuertemente ligada a centros capitales (Leeman, 2012; Showstack, 2012). Por esta razón existe una exclusión de ciertas variedades del español y un reconocimiento de otras. En el contexto de los migrantes

mexicanos en Estados Unidos, particularmente los jóvenes de la generación 1.5, su variedad de español no es reconocida cuando regresan a México. Esto fue lo que sucedió con Isabel cuando menciona que al regresar a México y entrar a la secundaria se dio cuenta de que no era bilingüe ni mexicana como ella lo había pensado. Al utilizar la variedad estadounidense (Potowski y Escobar, 2015) cuando llegó a México, Isabel notó que contrastaba con la variedad del español utilizada en la escuela secundaria. Esto se expresó en una creencia internalizada de la propia Isabel al calificar su español como *"no completamente mexicano"*, pues tenía *"pocas habilidades"* y hablaba *"puro inglés"*. Esta idea de *plenitud* en el uso de una lengua, es decir, ser un usuario del cien por ciento de una lengua, es también un reflejo de la creencia de que existe un bilingüismo balanceado (Peal y Lambert, 1962) y de que los niveles de competencia de una lengua nos indican, del mismo modo, una adscripción a un grupo nacional. Según estas creencias una persona es lo suficientemente mexicana si se tiene un dominio alto del español, o al tener una competencia alta del inglés se considera americana.

Las menciones de Isabel y Ulises sobre su bilingüismo denotan también una ideología lingüística que cree en un bilingüismo incompleto cuando Isabel afirma que en la actualidad sí se considera bilingüe, a diferencia de cuando recién llegó a México, y cuando Ulises dice que "*todavía"* no se considera bilingüe. Las ideologías lingüísticas asociadas a las lenguas oficiales de un estado nacional influyen en los enfoques multilingües de la enseñanza de lenguas, los que aún tienen bases en el bilingüismo balanceado, es decir, la idea de que, para ser bilingüe se necesita tener una alta competencia en las lenguas segundas y la lengua materna. Esta creencia implica que el objetivo último de aprendizaje es llegar a tener habilidades de un hablante nativo. Tanto Ulises como Isabel se han posicionado en una etapa transitoria de ser bilingüe, con este posicionamiento no reconocen sus propias habilidades diferenciadas entre el inglés y el español como habilidades bilingües. Aunque estás ideologías permean toda la sociedad en su conjunto, es en las escuelas donde se expresan de forma más acentuada porque la configuración de los espacios educativos actúa para formar a las personas como ciudadanos pertenecientes a un grupo cultural de une Estado nacional (Bourdieu y Passeron, 1990) y esta pertenencia incluye la identificación con los hablantes nativos de la lengua oficial.

Las creencias internalizadas en Isabel y Ulises les hacen creer que existe un bilingüismo completo y uno incompleto, es decir, separan sus habilidades en inglés y en español. Sin embargo, en la práctica, sus estrategias de adaptación corresponden a las de un hablante plurilingüe. Ambos reportaron utilizar el contraste de estructuras lingüísticas entre el español y el inglés, la reconstrucción de mensajes o el uso flexible de ambas lenguas de acuerdo con la situación comunicativa. Estas habilidades forman parte de la competencia plurilingüe y, si bien, tanto Ulises como Isabel cuentan con ella, no la consideraban como un recurso valioso. Sin embargo, existen otras características de su expresión lingüística cuyo dominio consideran importante para identificarse como hablantes bilingües. Un ejemplo de ello es cuando Ulises dice que en la escuela en México no se considera bilingüe todavía porque su español no es muy fluido. Ulises presenta algunos usos del español que difieren de la variante mexicana y que corresponden a su perfil de hablante de lengua de herencia en Estados Unidos; esto es resultado de un uso restringido de la lengua en donde tanto el input como las posibilidades de producción oral y escrita habían estado limitadas. Además de presentar alteraciones características de los hablantes de herencia, como el sistema verbal, la ausencia del artículo definido, la concordancia de género o los pronombres del sujeto (Potowski y Escobar, 2015; Silva-Corvalán, 2001), Ulises también presenta diferencias en su pronunciación que incluso en ocasiones provocaban confusión o dificultaban su entendimiento.

En el siguiente apartado discuto la reconstrucción de identidades de los participantes.

7.5 Trayectorias migratorias escolares y reconstrucción de identidades

La experiencia (re)migratoria de Ulises e Isabel marca un cambio en sus identidades lingüísticas y culturales. De acuerdo con los resultados obtenidos sobre identidades lingüísticas, en el contexto estadounidense Isabel se consideraba a sí misma como mexicana migrante bilingüe y Ulises como “Mexican-American” mayoritariamente hablante de inglés, evidenciando su propio origen como hijo de inmigrantes nacido en Estados Unidos. Pareciera que de alguna manera Ulises quiere remarcar esta doble identificación con las culturas nacionales mexicana y estadounidense. Adrián, quien todavía reside en aquel país, se identifica como mexicano bilingüe. Este contexto se trastoca en el

momento de regresar o migrar por vez primera a México, por lo que las cuestiones de identidad cobran otro sentido.

El sentido de pertenencia al ser mexicano o ser americano de los participantes está determinado por saberse parte de un grupo social (De Fina, 2003), esto es, sus prácticas y sus comportamientos siguen los de la comunidad a la que pertenecen, mexicana o americana. Este sentido de pertenencia se da a través de la familia, en donde sus fondos de conocimientos (Moll, et. al., 1992) son transmitidos de una generación a otra o por la identificación o arraigo con una región o territorio.

Como mencioné en el segundo capítulo, las identidades nacionales son comunidades imaginadas producidas en el discurso (Anderson, 1990; Wodak, 2002). Esta identidad nacional se basa en un habitus o ser nacional (Wodak, 2002) que contiene comportamientos y prácticas de un grupo cultural determinado. Mientras vivián en Estados Unidos la familia de Isabel y la de Ulises pertenecían a un grupo cultural minoritario porque eran migrantes. Ambas familias tenían un estatus migratorio mixto. Cuando Isabel y Ulises (re)migran junto con sus familias a México forman parte del grupo mayoritario. Este cambio de contexto tiene un impacto en cómo se ven a ellos mismos porque, aunque ellos han desarrollado un sentido de pertenencia a un mismo grupo cultural, los significados de sus comportamientos se interpretan de formas distintas. Estando en Estados Unidos se piensa y se ve siempre el contraste entre ambas culturas. En las comunidades migrantes en Estados Unidos, al estar permanentemente confrontados con otra identidad nacional, hegemónica y mayoritaria, el sentido de pertenencia con el grupo cultural de herencia se vuelve más evidente porque las identidades nacionales siempre suponen una diferencia con otros grupos nacionales (Wodak, 2002). Así, el hecho de pertenecer al grupo cultural de herencia mexicana hace partícipe a cada miembro del grupo de ciertos comportamientos que se oponen al comportamiento o habitus americano. En el contexto estadounidense la diferencia es esperada y aceptada, mientras que al volver a México el contraste cultural es inesperado y resulta anómalo y sorprendente para los jóvenes. Por lo anterior, al vivir en el nuevo contexto dos de los participantes han tenido una fragmentación de su identidad (Hall, 2003).

En el caso de Adrián, quien aún no ha vivido el regreso a México, no manifestó un cambio en su identidad, siempre se identificó a sí mismo como mexicano bilingüe. La

estabilidad en su sentido de pertenencia puede ser atribuible a que Adrián ha continuado un proceso de socialización permanente con el contexto mexicano gracias a los viajes que cada año hace a México para pasar vacaciones y estar con su familia, además de la constante comunicación que mantiene con familiares a través de redes sociales digitales. En estas "visitas de regreso" (Hirai, 2013) tiene la posibilidad de incorporar tradiciones de su lugar de origen y fortalecer los lazos de pertenencia con esa comunidad para que formen parte de su socialización (Hirai y Sandoval, 2016) lingüística y cultural. Podemos imaginar que en el momento de su regreso a México sus rupturas identitarias serán menores que las que experimentó; por ejemplo, Isabel, quien residió en Estados Unidos por diez años sin viajar a México.

En el caso de los jóvenes migrantes de segunda generación y generación 1.5 la herencia cultural de la familia es un elemento importante en la construcción de la identidad nacional. Tanto Ulises como Isabel mencionan que se identifican como mexicanos por sus familias e Isabel además por territorio, ella nació en México. Ulises lo hace de manera explícita diciendo que se considera mexicano porque sus padres nacieron y crecieron en México. Isabel lo expresa implícitamente en su respuesta sobre ser migrante al decir que en México se siente en casa al estar con personas que se parecen a su familia y a ella.

La historia del trayecto migración se acentúa cuando los jóvenes ingresan a las escuelas mexicanas. Cargadas de formalismos, convenciones, ritos nacionales e ideologías, las instituciones académicas esperaban que Isabel y Ulises pudieran seguir y comprender las clases como el resto de sus compañeros, ignorando que algunos de estas convenciones y, sobre todo, la lengua pudiera representar un obstáculo para su aprendizaje (Despagne, 2019a). Las rupturas de las trayectorias escolares como parte de la ruptura en el contexto de Isabel y de Ulises fueron un detonador para el cambio o la duda de sus identidades. Si antes se veían a sí mismos de cierta forma ("mexicana", "Mexican-American"), estas identidades, tanto culturales como lingüísticas comienzan a romperse, a modificarse.

El cambio de las identidades sucede con el regreso a México en el caso de Isabel y con la migración por vez primera de Ulises. Partiendo de que las identidades son adscripciones a grupos o comunidades de práctica (De Fina, 2003), la respuesta de Isabel evidencia la identificación que tenía con la comunidad de migrantes mexicanos en Estados Unidos, cuyos comportamientos respondían al contraste de la cultura mayoritaria; mientras

que al estar en México se dio cuenta de que ella misma mostraba comportamientos propios de la cultura americana, por ejemplo, cuando dice que se dio cuenta del contraste cultural en el trato con las personas; ella al principio se sentía fuera de lugar, actuando más como americana. En este sentido Isabel experimenta sentidos de pertenencia ambivalentes (Hirai y Sandoval, 2016) en los que sus comportamientos y formas de comunicarse de la comunidad mexicana a la que pertenecía en Estados Unidos no coinciden con las convenciones sociales y lingüísticas en México. Sin embargo, este sentido ambivalente es temporal. Una vez que Isabel establece lazos comunitarios se crea un nuevo sentido de pertenencia con el grupo social (De Fina, 2003). Una parte de este proceso fue debido al desarrollo de lo que he llamado en el apartado anterior la resocialización lingüística. Isabel mencionó que se sintió mexicana cuando tuvo más habilidades en la lengua y en sus usos sociales. Ella dice que actualmente se identifica como mexicana, a diferencia de cuando recién llegó a México, cuando se dio cuenta de que no era mexicana como ella había pensado. Antes, su *"yo mexicana pasó mucho tiempo siendo un espectador, escuchando, pero no participando. Poco a poco fui adquiriendo habilidades sociales y momentos donde puedo incluso encabezar la conversación"*. En este sentido la participación social y una comunicación plena en México fueron condiciones para que actualmente asumiera la pertenencia mexicana.

En el caso de Ulises podemos decir que desarrolla sentidos de pertenencia múltiples (Hirai y Sandoval, 2016). Él se identifica como Mexican-American, latinoamericano y mexicano por herencia familiar. A diferencia de Isabel, esta ambivalencia en sus identidades nacionales no causa ningún conflicto, y no está ligada a su competencia lingüística en español. Al contestar *"I wouldn't consider myself bilingual yet"* Ulises se ve a sí mismo como bilingüe incompleto. Sin embargo, esto no determina su sentido de pertenencia como mexicano. Su identificación como hablante bilingüe incompleto se relaciona con un aspecto funcional de la lengua. Él se siente bien en su nuevo contexto mexicano, en la comunidad de vecinos, familia y amigos. Cuando comenta que *"the only downside is I can't communicate to people… that is the only thing bad"*, pareciera que su único obstáculo es la lengua en la escuela.

Es interesante cómo estos migrantes de retorno parecen darse cuenta o parecen ver con una nueva dimensión su bilingüismo; afirman estar transitando o haber transitado un

continuo de aprendizaje de la lengua como si antes este bilingüismo fuera de alguna manera fijo o estable, pero al llegar a México notaron que necesitaban aprender más para ser completamente bilingües y mexicanos. Esto se basa en la creencia errónea del bilingüismo balanceado y de la imagen idealizada del hablante nativo que equiparan un dominio avanzado de la lengua con la pertenencia a un grupo cultural nacional. Cabe resaltar que a diferencia de lo que han reportado algunas investigaciones sobre la discriminación sufrida por migrantes de retorno bilingües (Rodríguez-Cruz, 2021; Despagne, 2019a), ninguno de los participantes reportó haberse sentido discriminado por hablar muy bien inglés. Por el contrario, su alta competencia en el inglés fue un factor positivo en el momento de establecer vínculos con compañeros y utilizarla como estrategia de aprendizaje.

Además de los recursos que hemos discutido y la influencia del macrocontexto, como su situación migratoria y las ideologías lingüísticas presentes en las instituciones escolares o creencias internalizadas por los participantes, existen otras variables que ayudan a definir la inclusión de los migrantes de retorno. A continuación, desgloso y discuto estos factores.

7.6 Otras variables en la inclusión de migrantes de retorno

7.6.1 *Estatus socioeconómico*

En su reporte sobre la igualdad de oportunidades educativas, Quinn, et. al. (2016) mostró cómo la escuela surte pocos efectos en los logros académicos, comparada con la situación socioeconómica, la educación de los padres, el ingreso familiar y vivir en un barrio de bajo estrato económico. Esto concuerda con los resultados del PAPAM porque muestran que las diferencias socioeconómicas entre los participantes son un factor determinante en sus habilidades bilingües y su rendimiento escolar. Ulises e Isabel pertenecen a familias de clase trabajadora y su transición escolar ha sido adversa. Incluso aunque Adrián no ha experimentado el regreso a México se esperaría que su transición tenga menos obstáculos porque su familia cuenta con recursos suficientes para ofrecerle oportunidades que han apoyado su desarrollo y su desempeño escolar, como formar parte de diversos grupos extraescolares, participar en viajes escolares fuera de su ciudad y de su estado de residencia. Además, ha tenido la posibilidad de continuar una socialización con la cultura

mexicana debido a los viajes de regreso (Hirai y Sandoval 2016) que realiza a México para visitar a su familia.

La situación socioeconómica también se refleja en el tipo de migración que realizaron los padres de los participantes. La migración calificada que representa la madre de Adrián cuenta con un gran capital social que incluye una formación académica de alta especialización que le permitió insertarse en el mercado laboral financiero. La estabilidad económica y una residencia permanente en Estados Unidos han permitido que Adrián pueda acceder a espacios y actividades imposibles para Adrián e Isabel.

Los padres de Isabel ya habían migrado de Veracruz al norte de México, donde nació Isabel, y poco después migraron a Estados Unidos. El padre trabajó como electricista y la madre se dedicó al hogar. Algunas actividades que realizaba Isabel, además de los estudios, era asistir a algunos talleres en la escuela. Isabel regresó a México junto con sus hermanas y su madre e ingresó a una escuela pública.

Los padres de Ulises migraron desde una localidad semirrural en el estado de Puebla a Nueva Jersey, donde se encontrarían con un tío. Ulises y sus cuatro hermanos nacieron en Estados Unidos, su padre trabajaba en la construcción y su madre en un restaurante de comida rápida. Todo el día estaban fuera de casa y aunque Ulises y sus hermanos eran ciudadanos estadounidenses el estatus migratorio de sus padres les impedía realizar actividades fuera de casa. La situación de las familias mixtas en Estados Unidos orilla a mantener ciertos comportamientos y prácticas para evitar a toda costa una posible deportación de alguno de los miembros (Brabeck, Lykes y Hunter, 2014). No es necesario que cometan un crimen para enfrentar una deportación, multas ordinarias como pasarse un semáforo pueden ocasionar una detención por parte de ICE (Golash-Boza y Hondagneu-Sotelo, 2013). Por esta razón las actividades normales para Ulises y sus hermanos eran ir solo de la escuela y a la casa. Ni Ulises ni Isabel viajaron a México mientras vivían en Estados Unidos.

Adrián migró a Estados Unidos junto con su madre, ambos originarios de la Ciudad de México. La madre de Ulises obtuvo una beca para realizar estudios de posgrado y al terminarlos obtuvo una visa de trabajo e ingresó a una institución financiera. De esta manera, mientras la madre de Adrián se encuentra en su lugar de trabajo, Adrián tiene la oportunidad de salir de casa y conectar con grupos de jóvenes de su edad. Además de que

su capital cultural se amplía. En cambio, la situación económica de la familia de Ulises no permitía solventar otro tipo de actividades.

El rezago escolar de menores migrantes de retorno está asociado al capital económico, social y cultural de los hogares (Camacho y Vargas, 2017). De igual manera, el regreso a contextos urbanos o rurales es un factor de influencia en este rezago porque los rurales presentan carencias estructurales. En el momento de (re)migrar a México un alto poder adquisitivo de las familias facilita la transición escolar porque se puede acceder a diferentes servicios, tales como tener maestras particulares o registrarse en colegios particulares que se ofertan como escuelas bilingües.

7.6.2 *Estatus migratorio y usos lingüísticos familiares dinámicos*

Existen dos aspectos fundamentales adicionales sobre las variables familiares que del mismo modo definen las experiencias escolares de los jóvenes migrantes de retorno. La primera es el estatus migratorio de las familias en Estados Unidos (Ocampo, 2014) y la segunda es el número de hermanos y el orden entre ellos (Nelson, et al., 2022; Ledesma Espino, 2022).

Una diferencia sustancial entre Ulises, Isabel y Adrián es que las familias de los dos primeros eran familias de estatus migratorio mixto, en donde algunos de sus miembros contaban con residencia legal y otros no, por lo que las dinámicas familiares se organizaban para la protección de los miembros sin residencia legal. Por esta razón Ulises y sus hermanos permanecían la mayor parte del tiempo en su casa, aunque contaran con la ciudadanía estadounidense por haber nacido allá, sus padres no. La residencia legal también le ha permitido a la familia de Adrián viajar a México porque no tienen ninguna restricción para entrar de nuevo a Estados Unidos. Estos viajes le han abierto una puerta para crear y mantener lazos familiares, pertenecer a un grupo cultural y desarrollar habilidades de lengua en español.

En cuanto a la relación entre hermanos, también existen diferencias esenciales entre los participantes. Isabel es la mayor de tres hermanas, su relación con la primera de sus hermanas es muy cercana y con ella se comunica en inglés aún hoy en día, mientras que con sus padres se comunicaba en inglés y español. Ulises es el tercero de cinco hermanos y su papel ha cambiado también con la migración a México. Durante la mayor parte del

tiempo en que vivían en Estados Unidos, Ulises era el menor de tres hermanos. Él siempre se comunicaba en inglés con sus hermanos mayores, con los que pasaba la mayor parte del tiempo. Poco después nacieron sus dos hermanas menores y después la familia regresó a México, pero los hermanos mayores de Ulises, al ser mayores de edad y contar con la ciudadanía estadounidense, regresaron a Estados Unidos. Esto provocó que Ulises se convirtiera, estando ya en México, en el hermano mayor de sus pequeñas hermanas asumiendo el papel de cuidador y guía. Esto también influyó en su uso de lenguas en México, porque desea que sus hermanas no pierdan el inglés, por lo que siempre trata de hablar en inglés con ellas.

Por último, Adrián es hijo único. Su única relación familiar directa es su mamá, con la que se comunica en español. El papel de su madre ha sido no solo de buscar el bienestar de su hijo sino también de transmitirle su lengua y su cultura. Adrián, a pesar de haber vivido en Estados Unidos la mayor parte de su vida y haber cursado toda su escolarización en aquel país, mantiene lazos fuertes con su familia en México y por eso con la cultura y la lengua. De acuerdo con Phinney et. al., (2001), existen tres factores que impactan de manera positiva la identidad étnica: un alto dominio de la lengua de herencia, la interacción social dentro de una comunidad y el mantenimiento cultural promovido por los padres. De estos tres factores, Adrián ha podido contar con dos de ellos, el mantenimiento cultural a través de su madre y su dominio del español.

En su estudio sobre políticas lingüísticas familiares, Nelson, et al., (2022) demuestran que las familias migrantes, son sistemas complejos y no hay homogeneidad en sus trayectorias. Sin embargo, cada una de las trayectorias familiares afecta las trayectorias individuales e influye en las modificaciones de sus repertorios lingüísticos. Aun así, sus hallazgos coinciden en que no hay una preparación premeditada de los padres para ofrecer a sus hijos una educación lingüística, sino que la educación de la lengua se da conforme se necesita en la vida cotidiana. Esta enseñanza se limita a habilidades básicas comunicativas o BICS (Cummins, 1979) en el ámbito familiar. También existe la creencia de los padres en que la enseñanza de lengua se da de forma natural o en el ámbito escolar y no como una tarea intencionalmente preparada, como lo ha hecho la madre de Adrián, quien en estos años ha sido consciente de la educación de su hijo e incluso pensó que sería buena oportunidad que Adrián participara en el PAPAM para prepararlo para su regreso a México.

Con esto quiero señalar que también existe herencia de los capitales culturales. El capital cultural de la mamá de Adrián ha ayudado a crear el capital cultural del propio Adrián, o el "capital cultural familiar" (Juárez y García, 2022), esto es, la "socialización de conocimientos y saberes en una familia" (p.55). Un ejemplo de capital cultural familiar es el número de libros que hay en una casa, con esto el hábito de lectura se promueve más fácilmente. Con Adrián un ejemplo de capital cultural familiar es que tanto él como su mamá, además de inglés y español, hablan francés. El involucramiento de los padres en el proceso de formación de los hijos es mayor conforme mayor sea la educación formal recibida. En este caso los padres proveen a los hijos de los medios necesarios para que desarrollen habilidades. En los otros casos, tanto Isabel como Ulises debieron buscar sus propias formas de adquirir las habilidades. Aunque las habilidades lingüísticas fueron adquiridas por una resocialización con compañeros y familiares, esto se ha dado con formas más naturales, no sistemáticas, a diferencia de la familia de Adrián, donde se han heredado prácticas de estudio sistemáticas, con objetivos claros y con un seguimiento en el proceso.

Las políticas lingüísticas familiares también son cambiantes y se adaptan a las necesidades familiares (Ledesma Espino, 2022). Si bien los padres son los principales agentes que deciden como serán estas políticas, es decir, qué lengua se va a hablar en casa, también los hijos utilizan su agencia al proponer nuevos usos de lengua en casa, sobre todo en lo relacionado con la comunicación entre hermanos. Por ejemplo, Ulises determinó que su comunicación con sus hermanas menores tenía que ser en inglés y no en español para que sus hermanas, que habían vivido poco tiempo en Estados Unidos, no perdieran la lengua.

En resumen, en este capítulo expuse cómo la propuesta del PAPAM es una respuesta valiosa para el acompañamiento escolar de los jóvenes migrante de retorno gracias a que fomenta la expansión de los repertorios plurilingües y pluriculturales al reconocer similitudes y diferencias entre el inglés y el español y transferir habilidades entre una lengua y otra. Esto se logró contando con un diseño pedagógico a partir de las alfabetizaciones múltiples y la pedagogía critica, con los que se alcanza una conciencia crítica del aprendizaje y el uso de nuevas variedades lingüísticas.

Discutí, además, el papel de los capitales lingüístico y cultural en el uso de las estrategias de adaptación cultural y lingüística en contextos escolarizados y no

escolarizados. La configuración del habitus a través de las familias, la experiencia escolar previa y la socialización cultural son herramientas provechosas que los jóvenes migrantes de retorno utilizan para impulsar su participación plena en el nuevo contexto sociocultural. Con ello apunté hacia una resocialización del aprendizaje en el proceso de adaptación de los jóvenes estudiantes retornados, en donde se aprenden nuevas prácticas y símbolos asociados a su comportamiento sociolingüístico y sociocultural en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, propuse llamar resocialización lingüística a los nuevos usos de sus lenguas y variedades de lengua que los migrantes de retorno aprenden al migrar por vez primera o retornar a México. La resocialización lingüística va de la mano de la toma de conciencia de las ideologías lingüísticas en el contexto mexicano y de una nueva creación de significados en la interacción. La experiencia (re)migratoria marca un cambio de las identidades lingüísticas y nacionales. La pertenencia a un grupo social de herencia mexicana en Estados Unidos se ve trastocada en el momento de cambiar de contexto, por lo que resulta un contraste cultural inesperado que provoca una fragmentación identitaria.

Por último, señalé cómo las variables socioeconómicas y las políticas lingüísticas familiares inciden en los comportamientos del nuevo contexto migratorio por las posibilidades económicas de buscar apoyo escolar y extraescolar antes y después de migrar. La experiencia migratoria también puede modificar los roles entre miembros de la familia, sobre todo entre hermanos de familias mixtas.

Ante este panorama el papel del PAPAM como programa de apoyo para jóvenes estudiantes migrantes de retorno en México es fundamental para acompañar su nuevo proceso escolar y sociocultural. A continuación, concluyo retomando la importancia de este programa, así como las recomendaciones para sus futuras implementaciones.

CONCLUSIÓNES Y RECOMENDACIONES

Los resultados de esta investigación demuestran que un programa de acompañamiento plurilingüístico basado en la pedagogía crítica (Freire, 1970) y con un diseño de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019) dirigido a estudiantes migrantes de retorno representa un apoyo valioso y necesario para una transición escolar exitosa a las escuelas mexicanas. La expansión de los repertorios plurilingües y pluriculturales de los participantes en el estudio por medio de la identificación de convenciones sociolingüísticas, el contraste de convenciones de género, el uso flexible del español y el inglés como la interpretación de valores y prácticas culturales se logra con el reconocimiento de los fondos de conocimiento (Moll, et al., 1992) y con el uso de material socialmente pertinente, con los que el estudiante pueda identificarse.

Retomando la caracterización hecha de los jóvenes migrantes mexicanos en Estados Unidos, su perfil lingüístico y cultural de un hablante de lengua de herencia (Valdés, 2001) se rige por mantener un bilingüismo con habilidades diferenciadas (Escobar y Potowski, 2015). Además, su experiencia de migración como mexicano o perteneciente a una familia mexicana determina la construcción y negociación de sus identidades. Estos jóvenes son los que migran o retornan a México con sus familias e inician una trayectoria escolar que los lleva a enfrentarse con obstáculos que dificultan su transición por las instituciones educativas mexicanas, principalmente por su uso del español y por desconocer aspectos de la cultura mexicana. La propuesta del PAPAM es un programa que plantea la inclusión en el aprendizaje de lengua porque tiene su base teórica en el enfoque plurilingüístico (Piccardo, 2016; Council of Europe, 2018) y una base pedagógica en las alfabetizaciones múltiples (New London Group, 1996; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019) y, como se ha mencionado, ambos enfoques fomentan el desarrollo de una conciencia lingüística (Svalberg, 2007) cultural y crítica (Leeman, 2018) que reconocen los fondos de

conocimiento (Moll, et al., 1992) de los estudiantes promoviendo la reflexión y el análisis de géneros textuales.

El uso de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples con estudiantes hablantes de una lengua de herencia ha tenido frutos en cuanto a la conexión de experiencias y contenidos, misma que provoca un reconocimiento de la identidad bilingüe y de la herencia cultural (Parra, et. al., 2018; Zapata, 2018). Las principales diferencias entre la implementación de esta pedagogía en Estados Unidos y la realizada en el PAPAM son que en Estados Unidos se ha realizado en contexto escolarizado de nivel universitario, lo que conlleva una sistematización diferente, tales como la evaluación y los tipos de proyectos. Además, las dinámicas se han hecho con grupos de estudiantes, mientras que en el PAPAM se realizaron como sesiones individuales. Otro punto de contraste es el tipo de contenido y su recepción por parte de los participantes. Mientras que en los programas estadounidenses se han elegido muestras de textos en español de las distintas variantes de América Latina y se enfocan en temas de identidad como migrantes Estados Unidos, en el PAPAM, tanto los contenidos como las variantes del español se enfocaron en el contexto mexicano, y las discusiones de identidad consideraban en mayor medida la historia de México y la diversidad cultural mexicana. Estas conexiones son el escenario idóneo para crear un ambiente inclusivo, abierto a la diversidad y propicio para el aprendizaje. De acuerdo con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), las escuelas mexicanas deben acoger a comunidades diversas, promover el valor de la diversidad y el respeto a todo estudiante, además de combatir "estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria" (SEP, 2019, p. 9) para lograr que todo estudiante tenga acceso a su derecho fundamental de la educación. Ante la nueva posición de México como receptor de migrantes y repatriados, los esfuerzos para la inclusión de menores se han centrado en la formación de profesores para sensibilizarlos sobre la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes migrantes de retorno (Tacelosky, 2021; Sánchez y Zúñiga, 2010); o estudios sobre las estrategias y políticas lingüísticas familiares (Nelson, Herrera y Zepeda, 2022; Herrera y Montoya, 2019). Los trabajos realizados específicamente con los migrantes retornados para desarrollar su competencia de lengua son realmente pocos, existen esfuerzos que van desde trabajo de voluntariado con adultos en albergues en ciudades fronterizas (Valencia, 2021), un estudio de caso de un proyecto educativo basado

en la experiencia (Tacelosky, 2018) o un taller de redacción para profesionistas (Ortega, Fernández y Amaro, 2018).

En este macro contexto, los resultados del PAPAM abren una brecha en los programas pedagógicos para la inclusión de migrantes de retorno. Los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo y reconocimiento de identidades plurilingües y pluriculturales de los participantes sientan una base para un aprendizaje de nuevas variantes del español, entre ellas la variante académica estándar de México. Además, los contenidos culturalmente pertinentes apoyan el aprendizaje la diversidad cultural y lingüística.

La inclusión educativa, lingüística y social de los menores retornados abona a un desarrollo pleno de la población migrante y de las comunidades a las que regresan. Los retos lingüísticos son uno de los principales desafíos de los menores retornados (Despagne, 2019a; Panait y Zúñiga, 2016; Valdez-Gardea, 2012) por lo que la implementación del PAPAM en instituciones escolares con mayor recepción de esta población debe ser fundamental para una correcta inclusión.

En la implementación realizada para esta investigación me enfrenté a algunos retos que considero deben tomarse en cuenta para futuras implementaciones.

El formato en línea. Debido a que el programa se desarrolló durante la emergencia sanitaria de COVID-19, la opción de hacerlo en línea fue la única viable. Sin embargo, considero que una implementación realizada de manera presencial dentro de las instalaciones escolares sería una alternativa que facilitaría el trabajo de los maestros del curso, el seguimiento de los proyectos realizados por los estudiantes, así como brindaría una mejor coordinación con otras asignaturas o proyectos escolares.

La nivelación de las habilidades lingüísticas. Tanto en los programas de español como lengua de herencia como los de español como lengua extranjera se llevan a cabo pruebas de nivelación para conocer las habilidades que tienen los estudiantes y en qué nivel de lengua le correspondería aprender. Estas pruebas están enfocadas en conocimientos gramaticales y lexicales. La prueba diagnóstica que se diseñó para el PAPAM consideraba dichos conocimientos adecuados para los niveles intermedios de lenguas segundas, correspondientes a los niveles B1 y B2 del MCER. El formato de los ejercicios planteaba un uso aislado de la gramática y del vocabulario, que no permitían ver las necesidades específicas de los participantes. Este diagnóstico se hizo más tarde con las primeras tareas

de los módulos del PAPAM, y que fueron herramientas para la consecuente modificación de los contenidos del programa. Por lo que se optó por la realización de tareas escritas sobre temas de su vida cotidiana, como sus pasatiempos, sus mascotas o alguna experiencia en la escuela. De esta forma, identifiqué las principales incorrecciones en la lengua, tales como aspectos específicos de la gramática, como la conjugación de los verbos; la ortografía; el léxico o la redacción general del texto como el uso de mayúsculas y minúsculas.

El formato de clase individual. También como consecuencia de la emergencia sanitaria, el PAPAM se llevó a cabo como cursos tutoriales para tres participantes, es decir, tuve tres clases distintas, una por cada participante. Esto se dio en gran medida para solucionar cuestiones de logísticas, como el horario disponible de los estudiantes y sus niveles de conocimiento. Si bien, el trabajo con cada uno de ellos fue fructuoso y se tuvieron resultados positivos, considero que las dinámicas de un trabajo en equipo pudieran impactar de otras formas positivas como la socialización y la colaboración en la construcción de conocimiento.

A la luz de los resultados de la presente tesis, considero que se debe ahondar en las investigaciones sobre prácticas docentes inclusivas en contextos multilingües y de alta incidencia de la migración de retorno para dar cuenta de la participación tanto de estudiantes mexicanos retornados como otros migrantes internacionales y su interacción con compañeros mexicanos sin experiencia migratoria. Señalo también la existencia de una línea de investigación en donde el uso de investigación-acción señale los resultados de propuestas pedagógicas como el PAPAM en diversas regiones del país.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, R. (2012). El debate sobre la migración cero, en *Letras Migratorias*, 1-9.

Alarcón, R. (2016). Los mexicanos con estudios universitarios y el debate sobre el sistema de admisión de inmigrantes calificados en Estados Unidos. *Norteamérica*, 11(1), 131-157.

Amerson, R. (2011). Making a case for the case study method, en *Journal of Nursing Education*, 50(8), 427-428, lugar de edición

Aminatun, D., & Oktaviani, L. (2019). Memrise: Promoting students' autonomous learning skill through language learning application, en *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, *3*(2), 214-223.

Anderson, J. (2016). Bilingual, bicultural, not yet, binational: Undocumented immigrant youth in Mexico and the United States, *Wilson Center, Mexico Institute*.

Anderson, B. R. O. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. and extended ed.), Verso.

Anderson, J. y Solis, N. (2014) *Los otros dreamers*, Estados Unidos: US-Mexico Foundation

Anguiano-Téllez, M. E., Cruz-Piñeiro, R., y Garbey-Burey, R. M. (2013). Migración internacional de retorno: trayectorias y reinserción laboral de emigrantes veracruzanos. Papeles de Población, 19(77), 115-147.

Anzaldúa, G. (1987). Borderlands: The new mestiza = La frontera. Spinsters/Aunt Lute.

Arreola, B. (2009). José Vasconcelos: El caudillo cultural de la nación. *Casa del tiempo*, 4-10.

Arthur, W., et al. (2002) Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied psychology* 88.2. 234.

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage Publications.

Atkinson, P. y Hammersley, M. (2007). *Ethnography: Principles in practice.* Taylor & Francis.

Atkinson, R. and Flint, J. (2001) Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies. *Social Research Update*, 33, 1-4.

Bailey, K. M. (1991). Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. En E. Sadtono (Ed.). *Language acquisition and the second/foreign language classroom* (Anthology Series 28) (pp. 60-102).

SEAMEO Regional Language Center.

Banco de México (2019). Informe Anual 2019, México, BANXICO.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Paidós.

Bartolomé, M. A., Baines, S. G., Ribeiro, G. L., Little, P. E. y Da Silveira, A. R. M. (1996). *Pluralismo cultural y redefinición del Estado en México*. Universidad de Brasilia, Departamento de Antropología.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK).

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.

Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe.

Beaudrie, S. y Fairclough, M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States*. Georgetown Studies in Spanish Linguistics.

Beaudrie, S. (2012). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States: The current state of affairs. En *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field* (pp. 203-221). Georgetown University Press.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.

Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture* (2nd ed.). Routledge

Blackledge, A. y Pavlenko, A. (2001). Negotiation of identities in multilingual contexts. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 243–257.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Georgetown University Press.

Block, D. (2007). Socializing second language acquisition. En *Language learning and teaching as social interaction* (pp. 89-102). Palgrave Macmillan.

Block, D. (2010). Researching language and identity. En B. Paltridge & A. Phakiti (eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics*. (pp. 337-347). Continuum.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt.

Blommaert, J. y Backus A. (2013) Superdiverse Repertoires and the Individual. En I. Saint-Georges & JJ. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality. The Future of Education Research*. (pp. 11-32). Sense Publishers.

Blommaert, J. y Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities,* 13(2), 1-21.

Bloome, D. y Green, J. (2015). The social and linguistic turns in studying language and literacy. En *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 19-34). Routledge.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press.

Bourdieu, P. (1996). La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región (segunda de dos partes). *CIENCIA ergo-sum*, 3(1), 33-38.

Boyle, M. A. y Crosby, R. (1997). At Issue-Academic Program Evaluation: Lessons from Business and Industry. *Journal of Industrial Teacher Education*. Vol. 34-3.

Brabeck, K. M., Lykes, M. B. y Hunter, C. (2014). The psychosocial impact of detention and deportation on US migrant children and families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(5), 496.

Brewer, E. (2010). Evaluation models for evaluating educational programs. Assessing and evaluating adult learning in career and technical education. *IGI Global*. 106-126.

Camacho, E. y Vargas, E.D. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de EUA en Baja California, México. *Sinéctica*, 48, 1-18.

Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. The modern language journal, 91, 923-939.

Canagarajah, S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication*, 57(4), 586–619.

Canagarajah, S. y Liynage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. En M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualis*m (pp. 49–65). Routledge.

Canagarajah, S. (2009). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review*, 22(1), 5-22.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to *Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canales, A. I., y Meza, S. (2016). Fin del colapso y nuevo escenario migratorio México-Estados Unidos. *Migración y desarrollo*, *14*(27), 65-107.

Carreira, M. (2012). Meeting the needs of heritage language learners: Approaches, strategies, and research. *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*, 223-240.

Castillo, E., y Guido, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación, (69), 17-43.

Castro, D. C., Páez, M. M., Dickinson, D. K., & Frede, E. (2011). Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy. *Child development perspectives*, 5(1), 15-21.

Castro, R. (2014). *Dark Doll*. Ediciones B.

Cenoz, J. (2013) Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. Cambridge University Press.

Chang-Bacon, C. K. (2020). Who's being 'sheltered?': How monolingual language ideologies are produced within education policy discourse and sheltered English immersion. *Critical Studies in Education*, 1-17.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* M.I.T. Press.

Cisneros, S. (1984). *La casa en Mango Street*. De Bolsillo.

Clifford, J. (1988). The predicament of culture. In The Predicament of Culture. Harvard University Press.

Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. Language learning, 42(4), 557-591.

Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. En V. Cook & L. Wei (Eds.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 1-25). Cambridge University Press.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de Intensidad Migratoria México–Estados Unidos*.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.

Cornelius, W. A. (2000). La imagen de México en el Ámbito Internacional: El caso de la migración mexicana a Estados Unidos. Instituto Nacional de Administración Pública.

Corona, M. y de Ávila, M. (2017). La migración de retorno, el gran reto de la segunda década del siglo XXI. Un estudio regional en Puebla. En L. Meza, C. Pederzini & M. de la Peña (Eds.), *Emigración, tránsito y retorno en México* (pp. 183-214). ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, Universidad Iberoamericana.

Corona, M., Ortiz, B. y Corona, M. (2014). La migración en las regiones del Estado de Puebla, en el contexto de las carencias y de los factores externos 2000-2010. En A. Ortega, C. Carvajal y M. González (Eds.), *Puebla y sus migrantes, tendencias y retos de agenda pública*, (pp. 11-36). Ediciones Gernika.

Coste, D. y Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*. Council of Europe.

Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Language Policy Division*, 2-44.

Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe Publishing.

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage.

Crystal, D. (2003). English as a global language. Cambridge University Press.

Cullinane, M., et al. (2020). *Using the Kirkpatrick Model to evaluate the Maternity and Neonatal Emergencies* (MANE) Programme: Background and study protocol. BMJ open 10.1

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. Encyclopedia of language and education, 2(2), 71-83.

Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19.

Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of education*, 163(1), 16-29.

Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins, J. (1984). Language Proficiency, bilingualism, and academic achievement. En *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. College Hill. pp.136-151

Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community, 33-58.

Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. *Rethinking heritage language education*, 1-19.

Cruz, J. (2005) Second language acquisition programs: An assessment of the bilingual education debate. *McNair Scholars Journal*, 9(1), Article 6. http://scholarworks.gvsu.edu/mcnair/vol9/iss1/6

D'Aubeterre, M. E., Rivermar, L. y Binford, L. (2014). *¿Todos vuelven? Migración acelerada, crisis de la economía estadounidense y retorno a cuatro localidades del estado de Puebla.* ICSyH-BUAP.

D'Aubeterre, M. E. y Rivermar Pérez, L. (2007). Tres circuitos migratorios Puebla-Estados Unidos: una lectura comparativa. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds*. (7), 12.

Da Cruz, M. (2018). Offshore migrant workers: Return migrants in Mexico's english-speaking call centers. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, *4*(1), 39-57.

Da Cruz, Michael (2014). Back to Tenochtitlan. Migration de retour et nouvelles maquiladoras de la communication: Le cas des jeunes migrants employés dans les

centres d'appel bilingues de la ville de Mexico. Tesis de doctorado. El Colegio de la Frontera Norte.

Davies, B. y Harré, R. (2001). Positioning: The discursive production of selves. *Discourse theory and practice: A reader*, 20, 261.

Dávila, L. T. (2012). 'For them it's sink or swim': Refugee students and the dynamics of migration, and (dis) placement in school. *Power and Education*, 4(2), 139-149.

Davin, K. J. y Heineke, A. J. (2017). The Seal of Biliteracy: Variations in policy and outcomes. *Foreign Language Annals*, 50(3), 486-499.

De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse* (Vol. 3). John Benjamins Publishing.

De Costa, P. y Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The modern language journal*, 101(S1), 3-14.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. Sage.

Despagne, C. (2020). *Decolonizing Language Learning, Decolonizing Research:*

A Critical Ethnography Study in a Mexican University. Routledge Critical Studies in Multilingualism (Edited by Marilyn Martin-Jones and Joan Pujolar). New York: Routledge.

Despagne, C. y Jacobo, M. (2019). The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools. *Latino Studies*, 17(4), 428-447.

Despagne, C. (2019a). "Language Is What Makes Everything Easier": The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools. *International Multilingual Research Journal*, 13(1), 1-14.

Despagne, C. (2019b). EFL teachers' perspectives on the role of English in two Mexican private universities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 43-57.

Despagne, C. (2018). Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés. *Revista nuestrAmérica*, *6*(11), 149-169.

Despagne, C. (2010). The difficulties of learning English: Perceptions and attitudes in Mexico. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et*

Internationale, 39(2), 55-74.

Despagne, C. y Jacobo Suárez, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica,* (47).

Despagne, C. y Manzano-Munguía, M. C. (2020). Youth return migration (US-Mexico): Students' citizenship in Mexican schools. *Children and Youth Services Review*, 110, 104652.

Domics. (2018, Octubre 22). *The New Kid*. [Video file]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=qDzY7_EKQoM&t=273s

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

Ducar, C. (2012). SHL learners' attitudes and motivations: Reconciling opposing forces. *Spanish as a Heritage Language in the United States*. 161-178.

Duff, P. (2012). Identity, agency, and SLA. En A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). Routledge.

Duff, P. A. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: Ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics, 23*(3), 289–322.

Durand, J. (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. El Colegio de México.

Durand, J. (2000). Tres premisas para entender y explicar la migración México-Estados Unidos relaciones. *Estudios de historia y sociedad*.

Durand, J. y Arias, P. (2014). Escenarios locales del colapso migratorio: Indicios desde los Altos de Jalisco. Papeles de población, 20(81), 9-23.

Dwi Laksmita, R., Dian, F., & Slamet, S. (2020). The implementation of computer-assisted language learning (CALL) in the EFL setting: a case study in a secondary school in Indonesia., 8(2), 91-102.

Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *Qualitative report*, 23(11).

Enriquez, L. E. (2015). Multigenerational punishment: Shared experiences of undocumented immigration status within mixed-status families. Journal of Marriage and Family, 77(4), 939-953.

European Commission. (2007). Final report: High level group on multilingualism.

Luxembourg: European Communities.

Fábregas-Puig, A. (2012) De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad, educación y asimilación: El caso mexicano. En *Intercultural Communication Studies*, 21(1).

Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman.

Fishman, J. A. (2020). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In The bilingualism reader (pp. 47-54). Routledge.

Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *Tesol Quarterly* 47.3. 500-520.

Flyvbjerg, B., & Murillo, L. (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. *Estudios sociológicos*, 561-590.

Franco, M. J. (2014). Escuela de papel: Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica*, (43), 01-20.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Fusch, P. y Ness, L. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *Qualitative Report*, 20, 1408-1416.

Gaballo, V. (2019). Digital language teaching and learning: A case study. En *Conference Proceedings. Innovation in Language Learning*.

Gándara, P. (2016). Policy Report~ Informe: The Students We Share~ L@ s estudiantes que compartimos. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 357-378.

Gándara, P. (2018). The economic value of bilingualism in the United States. *Bilingual Research Journal*, 41(4), 334-343.

García-Bedolla, L. (2003). The identity paradox: Latino language, politics and selective dissociation. En *Latino Studies* 1, p. 264-283.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En

T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140–158). Bristol: Multilingual Matters.

García Zamora, R., y del Valle, R. (2017). Migración de retorno y alternativas de reinserción. Hacia una política integral de desarrollo, migración y desarrollo

humano. *Huellas De La Migración, 1*(1), 181-194.

García, O. y Otheguy, R. (2014). Spanish and Hispanic bilingualism. En *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 655-674). Routledge.

García, O. y Torres-Guevara, R. (2010). Monoglossic Ideologies and Language Policies in the Education of US Latinas/os. *Handbook of Latinos and education: Theory, research, and practice*.

Garcia, E. y Jensen, B. (2006). Dual Language Programs in U.S. Schools: An Alternative to Monocultural, Monolingual Education. *Language Magazine*.

Garrido, C. y Anderson, J. (2018). ¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados. Universidad Veracruzana.

Garza, B. (1995). Políticas lingüísticas en el siglo XIX mexicano. En *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica: II Coloquio Mauricio Swadesh* (pp. 76-96). Universidad Nacional Autónoma de México.

Gill, M. y Sharma, G. (2013). Evaluation of Vocational Training Program from the Trainees' Perspective: An Empirical Study. *Pac Bus Rev Int*, 6(5), 35-43.

Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A. y Zuñiga, V. (2012). Educational Well-being for Children of Mexican Immigrants in US and in Mexico. En A. Escobar Latapí, S. Martin y L. Lowell (Eds.) *Binational Study on Mexican Migrants in the US and Mexico*. CIESAS.

Giorguli, S. y Gutiérrez, E. (2011). Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica*, 1, 21-25.

Gee, J. P. (1999). The future of the social turn: Social minds and the new capitalism. *Research on Language & Social Interaction*, 32(1-2), 61-68.

Gee, J. P. (2001). Educational linguistics. En M. *Aronoff y J. Rees Miller (Eds.), The handbook of linguistics* (pp. 647-663). Blackwell.

Gee, J. (2015) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.

Giménez, G. y Lambert, C. (2014). "El Problema de la Generalización en los Estudios de Caso". En *La Etnografía y el Trabajo de Campo en las Ciencias Sociales*. Cristina Oehmichen Bazán (ed.). pp 347-364. Universidad Nacional Autónoma de México

Goffman, E. (1971). La presentación de la persona en la vida cotidiana, Amorrortu editores.

Golash-Boza, T. y Hondagneu-Sotelo, P. (2013). Latino Immigrant Men and the Deportation Crisis: A Gendered Racial Removal Program. *Latino Studies*.

Gonzalez-Barrera, A. (2015). *More Mexicans leaving than coming to the US*. Pew Research Center.

Gonzalez-Barrera, A., y Lopez, M. H. (2013). A demographic portrait of Mexican-origin Hispanics in the United States. *Washington, DC: Pew Hispanic Center*.

Gonzalez, N., Moll, L. C., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R. y Amanti, C. (1995). Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29(4), 443-470.

González, J. M. (1994). Bilingual education: A review of policy and ideologies. En R. Rodríguez, N. J. Ramos, & J. A. Ruíz-Escalante (Eds.), *Compendium of readings in bilingual education: Issues and practices* (pp. 3–13). Texas Association for Bilingual Education.

González Lara, M. (2018). *Caminando juntos: Guía para el acompañamiento pedagógico de técnicos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

González Luna, A. (2012). La política lingüística en México entre Independencia y Revolución (1810-1910). En *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH* (pp. 91-101). Bagatto Libri.

Grosjean, F. (2004). Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. En Tej K. Bathia y William C. Ritchie. *Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing.

Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: Issues, findings and models. En A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 225–254). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.

Gumperz, J. J (1968). The speech community. En D. L. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*. 381–6. Macmillan.

Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66 (6), 137-153.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? *Cuestiones de identidad cultural*, 13-39. Amorrortu Editores.

Haugen, E. (1972). The Ecology of Language. Standford, CA: Standford University Press.

Hymes, D. (1972). «On communicative competence», en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-285.

Instituto Cervantes (2020) *El español: Una lengua viva*. Informe 2020.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Censo de Población y Vivienda 2020.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI. 371 p.

Hamilton, L., y Corbett-Whittier, C. (2012). *Using case study in education research*. Sage.

Herrera, I. S., y Rubio, E. G. (2019). El aprendizaje autónomo en los estudiantes de español como lengua extranjera en el espacio postsoviético: el caso de Kazajstán. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (29).

Heydari, M., et al. (2019). *Using Kirkpatrick's model to measure the effect of a new teaching and learning methods workshop for health care staff*. BMC research notes 12.1. 1-5.

Higham, J. (1988). *Strangers in the land: Patterns of American nativism, 1860–1925*. (2nd ed.). Rutgers University Press.

Hirai, S. (2013). Formas de regresar al terruño en el transnacionalismo: Apuntes teóricos sobre la migración de retorno. *Alteridades*, 23(45), 95-105.

Hirai, S. y Sandoval, R. (2016). El itinerario subjetivo como herramienta de análisis: las experiencias de los jóvenes de la generación 1.5 que retornan a México. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 276-301.

Hood, M. (2009). Case Study. En: Heigham, J., Croker, R.A. (eds) *Qualitative Research in Applied Linguistics*. Palgrave Macmillan.

Ibarra González, J. I., & Vargas-Valle, E. D. (2021). La reconfiguración familiar de los migrantes deportados en la frontera norte de México. Norteamérica, 16(1), 121-145.

Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. Sinéctica, (48).

Jacobo, M., y Despagne, C. (2022). Jóvenes migrantes de retorno: construyendo nociones alternativas de ciudadanía en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio De México*, 40(119), 487–518. https://doi.org/10.24201/es.2022v40n119.2090

Jensen, B. y Jacobo, M. (2018). When Families Are Deported: Schooling for US-Citizen Students in Mexico.

Jensen, B., Mejía Arauz, R. y Aguilar Zepeda, R. (2017). Equitable teaching for returnee children in Mexico. *Sinéctica,* (48).

Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal*, 92, 270–283

Juárez, M. y García, R. (2022). Capital cultural familiar y rendimiento académico: estudio de caso en la Escuela Primaria "Benito Juárez", San Pedro Ixtlahuaca, Oaxaca, México. *Análisis*, 54(101).

Kalantzis, M., Cope, B. y Cooland, A. (2010). A multiliteracies perspective on the New Literacies. En E. Baker (Ed.) *The new literacies: multiple perspectives on research and practice* (pp. 61-87). The Guilford Press.

Kalantzis, M., Cope, B. y Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *10*(1), 15-26.

Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Ediciones Octaedro.

Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels.* Berrett-Koehler.

Kleyn, T. (2017). Centering transborder students: Perspectives on identity, languaging and schooling between the US and Mexico. *Multicultural Perspectives*, 19(2), 76-84.

Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. Continuum.

Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford Press.

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, New York

Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. *Viewpoints on English as a second language*, 152-161.

Krippendorff, K. (*2004*). *Content Analysis*: An Introduction to Its Methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies–Evolving perspectives. *Society and language use*, 7(3), 192-205.

Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. A companion to linguistic anthropology, 496, 517.

*L*aachir, A. (2019). The use of e-learning in foreign language learning: A Case Study of Undergraduate EFL Students. *International Journal of Language and Literary Studies*, 1(3), 30-42.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Oxford: Blackwell.

Landa H. N. (2014). In search of belonging: *The (in)voluntary return of DREAMers to Mexico*. Masters dissertation. MSc in Global Migration at University College London.

Latouche, S. (1996). The westernization of the world: The significance, scope and limits of the drive towards global uniformity. Polity Press.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Le Page, R. y Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole based approaches to identity and language*. Cambridge University Press.

Ledesma Espino, V. (2022). *Familias migrantes de retorno en Hermosillo, Sonora: prácticas y políticas lingüísticas familiares*. El Colegio de Sonora.

Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. En *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*. (pp. 345-358). Routledge.

Leeman, J. (2012). Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language. *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*, 43-59.

Leeman, J., y Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students. *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, 56-79.

Lenz, P. y Berthele, R. (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Language Policy Division.

Lipski, J. (2008). *Varieties of Spanish in the United States*. Georgetown University Press.

Lira, A. (2014). La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura, 1(2), 126-149.

Little, D. (2009). The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. In 8th *International Seminar on the European Language Portfolio*, Graz (Vol. 29).

Little, D. y Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe.

López de Lara Marín, Alejandro, (2017) "La construcción de lo nacional en la escuela: espacio en disputa", Pacarina del Dossier 20: Herencias y exigencias. Usos de la memoria en los proyectos políticos de América Latina y el Caribe (1959-2010). *La conflictiva y nunca acabada disputa por las memorias en América Latina*.

Lopez, Mark Hugo, Ana Gonzalez-Barrera, and Gustavo López. 2017. *Hispanic Identity Fades Across Generations as Immigrant Connections Fall Away*. Pew Research Center, December 2017.

Mackey, W.F. (1970) The description of bilingualism. En J.A. Fishman Ed. *Readings in the society of language*. 554-584. The Hague Mouton Co.

Markos, A. y Himmel, J. (2016). Using sheltered instruction to support English learners. *Center for Applied Linguistics*, 1-16.

Massey, D. S., Durand, J. y Malone, N. J. (2002). *Beyond smoke and mirrors: Mexican immigration in an era of economic integration*. Sage.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.

Meyer, T. (2017). The effectiveness of dual language and sheltered English immersion ESOL programs: A comparative study.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.

Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23.

Montrul, S. (2012). The grammatical competence of Spanish heritage speakers. In *Spanish as a Heritage Language in the US: State of the Science* (Vol. 9781589019393, pp. 101-120). Georgetown University Press.

Moore, D. y Gajo, L. (2009). Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. *Theory, Significance and Perspective, International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.

Mora-Pablo, I. y Basurto, N. M. (2019). Experiencias educativas y de vida de migrantes de retorno: ¿Una creciente generación de maestros de inglés en México?. *Publicaciones*, 49(5), 75–91.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.

Nelson, D. K., Ruano, J. H., & Huerta, J. H. Z. (2022). Linguistic Trajectories and Family Language Policy: Return Migrant Families in Mexico. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*. Vol. 6(1)58-76

Norlund Shaswar, A., & Wedin, Å. (2019). Language learning strategies and teaching practices in adult L2 education: The case of Swedish for Immigrants. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, *13*(3).

North, B., y Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language teaching*, *49*(3), 455-459.

Norton, B. (2013). Identity and language learning. In *Identity and Language Learning*. Multilingual matters.

Norton, B. y Morgan, B. (2013). Poststructuralism. En C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell.

Norton, B. y Toohey, K. (Eds.). (2004). *Critical pedagogies and language learning.* Cambridge University Press.

Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson/Longman.

Norton, B. (2010). Language and identity. En N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349–369). Multilingual Matters.

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL*

quarterly, 29(1), 9-31.

Ocampo, L. F. (2014). Migración de retorno, familias transnacionales y demandas educativas. *Revista Sociedad y Equidad*, (6).

Ochs, E. y Schieffelin, B. (2011). The theory of language socialization. *The handbook of language socialization*, 1-21. Wiley-Blackwell.

Oficina del Censo de los Estados Unidos (2020), «2017 National Population Projections Tables. Table 4. Projected race and Hispanic origin». Disponible en: https://www.census.gov/data/tables/2017/demo/popproj/2017-summary-tables.html.

Ortega Velázquez, E. (2015). La acción ejecutiva de Barack Obama en materia migratoria de 2014. Boletín Mexicano De Derecho Comparado, 1(144), 1271–1288

Ortega, A., Fernández, M. C., y Amaro, V. (2018). Migración y lenguaje. Enseñanza del español a retornados y deportados: Un estudio de caso. En *Santuarios educativos en México: Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers, retornados, deportados y refugiados*. Universidad Veracruzana, p. 154-184.

Ortiz Domínguez, Lucía C. (2018). *De "Dreamers" a "Doers". Ejercicio de ciudadanías de migrantes mexicanos de la generación 1.5 en Estados Unidos y en México*. Tesis de

Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Regionales. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. México. 285 pp.

Otheguy, R., García, O. y Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.

Ovando, C. J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual research journal*, 27(1), 1-24.

Padilla Medina, M. E. (Ed.) (2008). *Pensar del otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras.* Secretaría de Educación Pública.

Panait, C. y Zúñiga, V. (2016). Children circulating between the US and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 226-251.

Papastergiadis, N. (2000). *The turbulence of migration: Globalization, deterritorialization, and hybridity*. Polity Press.

Paris, M., Hualde, A. y Woo, O. (2021). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos*. El Colegio de la Frontera Norte.

Parra, M. L. (2013). Expanding language and cultural competence in advanced heritage-and foreign-language learners through community engagement and work with the arts. *Heritage Language Journal*, 10(2), 253-280.

Parra, M. L. (2016). Critical approaches to heritage language instruction: How to foster students' critical consciousness. *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, 166-190.

Parra, M. L. (2017). Resources for teaching Spanish as a heritage language. *Informes del Observatorio*, 32 (6), 1-27.

Parra, M.L. (2021). La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.), *El español como lengua de herencia.*Routledge Press.

Parra, M. L., Llorente, M. y Polinsky, M. (2018). De bueno a muy bueno: How pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners. *Heritage Language Journal*, 15(2), 203-241.

Parra, M. L., Otero, A., Flores, R., & Lavallée, M. (2018). Designing a comprehensive curriculum for advanced Spanish heritage learners: Contributions from the multiliteracies framework. *Multiliteracies pedagogy and language learning: Teaching Spanish to heritage speakers*, 27-66.

Paull, M., Whitsed, C., & Girardi, A. (2016). Applying the Kirkpatrick model: Evaluating interaction for learning framework curriculum intervention. *Issues in Educational Research*, 26(3), 490-507.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188.

Pavlenko, A. (2008). Narrative analysis in the study of bi- and multilingualism. En M. Moyer and L. Wei (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism* (pp. 311–325). Blackwell.

Pavlenko, A. y Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters.

Pavlenko, A. y Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language

teaching. En J. Cummins and C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669–680). Springer.

Peal E., and Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.

Pennycook, A. (2008). Critical applied linguistics and language education. En S. May & N. H. Hornberger (Eds.) Encyclopedia of language and education (pp. 169-181). Springer.

Phillipson, R. (2008). The linguistic imperialism of neoliberal empire. Critical inquiry in language studies, 5(1), 1-43.

Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M. y Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 135-153.

Piccardo, E. (2016). Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices. En P. P. Trifonas y T. Aravossitas (Eds.) *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 207-225). Springer.

Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600–614.

Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild'and in the classroom. *Language and linguistics compass*, 1(5), 368-395.

Portes, A., y Rivas, A. (2011). The Adaptation of Migrant Children. *The Future of Children*, 21(1), 219–246. http://www.jstor.org/stable/41229018

Potowski, K. (2012). Identity and heritage learners: Moving beyond essentializations. En S. Beaudrie y M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. (pp. 179-199). Georgetown University Press.

Potowski, K. (2011). Linguistic and cultural authenticity of 'Spanglish'greeting cards. *International journal of multilingualism*, 8(4), 324-344.

Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school*. Multilingual Matters.

Potowski, K. J. (2002). *Language use in a Spanish-English dual immersion classroom: A sociolinguistic perspective*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Potowski, K., y Carreira, M. (2004). Teacher development and national standards for Spanish as a heritage language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 427-437.

Potowski, K. y Escobar, A.M. (2015). El español de los Estados Unidos. Cambridge University Press.

Quinn, D. M., Cooc, N., McIntyre, J. y Gomez, C. J. (2016). Seasonal dynamics of academic achievement inequality by socioeconomic status and race/ethnicity: Updating and extending past research with new national data. *Educational Researcher*, 45(8), 443-453.

Ramírez, E. R. S., y Hervis, E. E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En *Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.

Rampton, B. (2013). Language, social categories and interaction. *Tilburg Papers in Cultural Studies*, 47, 1-9.

Rickford, J. R. (2011). Le Page's theoretical and applied legacy in sociolinguistics and creole studies. *Variation in the Caribbean: From creole continua to individual agency*. Benjamins.

Ricouer, P. (1999) *Historia y narratividad*. Paidos.

Ricoeur, P. (2009). La identidad narrativa. En María Stoopen, coord., *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos* (1). México, UNAM, FFL, DGAPA, 2009. 459 pp. (Col. Antologías).

Riessman, C. (2002). Narrative analysis. En *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 216-270). SAGE Publications.

Ritzer, G. (2002). An introduction to McDonaldization. *McDonaldization: The Reader*, *2*, 4-25.

Roberge, M. (2002). California's generation 1.5 immigrants: What experiences, characteristics, and needs do they bring to our English classes? *The CATESOL Journal*, Vol.14, No. 1, 107-129.

Rodríguez-Cruz, M. (2021). Los "otros" retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca. En *Anales de antropología* (Vol. 55, No. 1, pp. 9-19). Universidad Nacional Autónoma de México.

Román González, B., y Carrillo Cantú, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (48), 1-19.

Rosas Xelhuantzi, T. (2018). Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI. Revista NuestrAmérica, 6(11), 73-89.

Rubin, H. y Rubin, I. (1995) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. 2nd Edition, Sage.

Rumbaut, R. (2012) Generation 1.5, Educational Experiences of. En James A. Banks, ed., Encyclopedia of Diversity in Education. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Rumbaut, R. G., y Ima, K. (1988). The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study. Final Report to the Office of Resettlement.

Ryan, P. (2016). Investigaciones sobre el papel de las percepciones socioculturales y lingüísticas en la enseñanza de idiomas. *Estudios de Lingüística Aplicada, 0*(28). doi:https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1998.28.369

Rymes, B. (2015). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection*. Routledge.

Rymes, B. (2014). Communicative repertoire. *Routledge companion to English language studies*. Routledge, 287-301.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.

Sánchez, J. y Hamann, E. (2016). Educator responses to migrant children in Mexican schools. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 199-225.

Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(30), 5-23.

Sandoval, R. y Zúñiga, V. (2016). ¿Quiénes están retornando de Estados Unidos a México?: Una revisión crítica de la literatura reciente (2008–2015). *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 328-356.

Santana Villegas, J., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (5), 79-94.

Schneider, G. y Lenz, P. (2001). *European language portfolio: Guide for developers*. Modern Languages Division.

Schumann, F.M. (1980). Diary of a language leamer: a further analysis. En Scarcella, R.,

and Krashen, S., eds. *Research in Second Language Acquisition*. Newbury.

Showstack, R. (2012). Symbolic power in the heritage language classroom: How Spanish heritage speakers sustain and resist hegemonic discourses on language and cultural diversity. *Spanish in Context*.

Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior.* New York, NY: Appleton-Century-Crofts

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Ediciones Morata.

Stille, S., y Cummins, J. (2013). Foundation for learning: Engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom. *TESOL Quarterly,* 47(3), 630-638.

Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55-I, 49-57.

Tacelosky, K. (2018). Transnational education, language and identity: a case from Mexico. *Society Register*, 2(2), 63-84.

Thomas, W. P., y Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity and Excellence. University of California, Berkeley.

Tran, Q. T., & Nguyen, C. H. L. (2020). The use of self-regulated language learning strategies among Vietnamese English-majored freshmen: A case study. *VNU Journal of Science: Education Research*, 36(1).

Ulum, Ö. G. (2015). *Program Evaluation through Kirkpatrick's Framework*. Online Submission, 8(1), 106-111.

Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (2020a) Estadísticas Migratorias. Síntesis 2019. Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración. SEGOB. Ciudad de México

Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (2020b) Boletín mensual de estadísticas migratorias. Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración. SEGOB. Ciudad de México.

Valencia, M. (2018). “Esta boda de ahí viene, de los cerros, de los volcanes, de ahí es”. La Boda Nealtican en contextos de asimilación cultural y desplazamiento del náhuatl

de la región de Puebla. (Tesis de maestría). Universidad de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. En *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States* (pp. 41-49). Routledge.

Valdez Gardea, G. C. (2012). Migración y retorno de la niñez migrante. Desafíos en las escuelas del noroeste de México. En A. M. Aragonés (Ed). *Migración internacional: algunos desafíos* (pp. 139-160). UNAM.

Vargas, E. D. (2019). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. En *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración*. El Colegio de México.

Vargas, E. D. y Aguilar, R. (2018), Escolarización binacional de niños migrantes de EUA a la frontera norte de México. En M.L. Coubes, F. Uribe & E. Vargas (Eds.), *Problemas poblacionales emergentes en la frontera norte de México*. El Colegio de la Frontera Norte.

Vázquez, J. D. (2011). Problemas de reinserción educativa en niños con experiencia migratoria: Tlaxcala. *Migración y desarrollo*, 9(17), 113-137.

Wall, J. E. (2014). *Program Evaluation Model. 9 Step Process*. Sage Solutions.

Wang, V. (2009). *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education*. Zhejiang University Press.

Ward, C. y Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. International *Journal of Intercultural Relations*. 659.677.

Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Post-Structuralist Theory*. Oxford: Basil Blackwell.

Wichser-Krajcik, E. (2021). *A Teacher's Guide to Plurilingual Pedagogy*. MA TESOL Collection. 756. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/756

Wodak, R. (2002). Fragmented identities. Redefinind and recontextualizing national identity. En P. Chilton y C. Schäffner (Eds.), *Politics as text and talk. Analytic approaches to political discourse* (pp. 143-169). John Benjamins.

Yin, R. K. (2003). Design and methods. *Case study research*, *3*(9.2).

Zapata, G. (2018). A match made in heaven: An introduction to learning by design and its

role in heritage language education. *Multiliteracies pedagogy and language learning: Teaching Spanish to heritage speakers,* 1-26.

Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (40), 1-12.

Zúñiga, V., y Hamann, E. T. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios sociológicos*, 65-85.

Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública.

Zúñiga, V. y Hamann, E. (2006). Going home? Schooling in Mexico of transnational children. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 45.

Zúñiga, V. y Hamann, E. (2019). De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión. En J. L. Calva (Ed.) *Migración de Mexicanos a Estados Unidos, derechos humanos y desarrollo* (pp. 221-239). Juan Pablos Editor/Consejo Nacional de Universitarios.

Zúñiga, V. y Giorguli S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. El Colegio de México.

Zúniga, V. y Hamann, E. (2009). Sojourners in Mexico with US school experience: A new taxonomy for transnational students. *Comparative Education Review*, 53 (3), 329-353.

ANEXOS

ANEXO 1

Descriptores por niveles del repertorio pluricultural

C2	Puede introducir y controlar sus acciones y formas de expresión de acuerdo con el contexto, mostrando conciencia de las diferencias culturales y hacer ajustes para reparar o prevenir malentendidos culturales.
C1	Puede identificar diferencias en convenciones sociolingüísticas y pragmáticas y reflexionar críticamente sobre ellas para adaptar su comunicación. Puede explicar con sensibilidad el contexto de un encuentro intercultural para interpretar y discutir los valores y prácticas culturales asociadas con él. Puede explicar sus interpretaciones de estereotipos y preconcepciones culturales y prejuicios sobre su propia comunidad y la de otros. Puede lidiar con la ambigüedad en la comunicación intercultural y expresar sus reacciones de forma culturalmente apropiada para aclarar la comunicación.
B2	Describe y evalúa puntos de vista y prácticas de su grupo social mostrando conciencia de los valores implícitos. Interpreta y explica un documento o evento de otra cultura y lo relaciona con documentos o eventos de su propia cultural. Puede discutir la objetividad y el balance informativo en opiniones expresadas en los medios sobre su cultura y otras culturas. Identifica y reflexiona sobre las similitudes y diferencias de patrones de comportamiento determinados por la cultura y discutir su significado. Reconoce que lo que da por hecho en determinadas situaciones no necesariamente es compartido por otros. Interpreta señales culturales apropiadamente. Explica y reflexiona sobre algunas formas de comunicación de su cultura y los riesgos que puede generar un malentendido.
B1	Actúa de acuerdo con las convenciones respecto a postura, contacto visual y distancia con los otros. Responde apropiadamente a la mayoría de señales culturales más comunes.

	Puede explicar características de su cultura a miembros de otra cultura o viceversa. Puede explicar de manera simple cómo sus valores y comportamientos influyen en su visión sobre los valores y comportamientos de otras poblaciones. Puede discutir de manera simple la forma en que las cosas que le parecen extrañas pueden ser apropiadas en otro contexto. Puede discutir de manera simple la forma en que sus propias acciones están determinadas por su cultura y pueden ser percibidas de otra forma por miembros de otra cultura.
A2	Reconoce y aplica convenciones culturales asociadas con intercambios sociales cotidianos (por ejemplo, rituales de saludo y despedida). Actúa apropiadamente en expresiones de agradecimientos o disculpas. Reconoce que su comportamiento puede transmitir un mensaje diferente. Reconoce posibles dificultades en interacciones con miembros de otras culturas.
A1	Reconoce formas para diferenciar numeración, distancia, tiempo, etc.

ANEXO 2

Descriptores por niveles de la comprensión plurilingüe

C2	Sin descriptores disponibles.
C1	Sin descriptores disponibles.
B2	Puede contrastar convenciones de género y patrones textuales para apoyar la comprensión.
B1	Puede utilizar lo que ha entendido en una lengua para comprender el tema y el mensaje principal de un texto en otra lengua (por ejemplo, al leer artículos breves de periódico sobre el mismo tema escritos en distintas lenguas). Puede utilizar traducciones paralelas de textos (por ejemplo, artículos de revistas, cuentos, pasajes de novelas) para desarrollar la comprensión en diferentes idiomas. Es capaz de deducir el mensaje de un texto aprovechando lo que ha entendido de textos sobre el mismo tema escritos en distintas lenguas (por ejemplo, noticias breves, folletos de museos o reseñas en Internet). Es capaz de extraer información de documentos escritos en distintas lenguas de su ámbito, por ejemplo, para incluirla en una presentación. Sabe reconocer las similitudes y los contrastes entre la forma de expresar los conceptos en distintas lenguas para distinguir los usos idénticos de una misma raíz de palabra y los "falsos amigos". Utiliza su conocimiento de las estructuras gramaticales y las expresiones funcionales contrastadas de las lenguas de su repertorio plurilingüe para apoyar la comprensión.
A2	Es capaz de comprender anuncios orales breves y claramente articulados, reconstruyendo lo que entiende a partir de las versiones disponibles en diferentes idiomas. Es capaz de comprender mensajes e instrucciones breves y claramente articulados, uniendo lo que entiende de las versiones en diferentes idiomas. Sabe utilizar avisos sencillos, instrucciones e información sobre eun producto que se dan en paralelo en distintas lenguas para encontrar la información pertinente.
A1	Es capaz de reconocer internacionalismos y palabras comunes en diferentes idiomas para: deducir el significado de signos y avisos sencillos; identificar el mensaje probable de un texto escrito breve y sencillo; seguir en líneas generales intercambios sociales breves y sencillos realizados muy lentamente y con claridad en su presencia; deducir el significado de signos y avisos sencillos; identificar el mensaje probable de un texto escrito breve y sencillo; seguir en líneas generales intercambios sociales breves y sencillos realizados muy despacio y con claridad en su presencia; deducir lo que intentan decirle directamente, siempre que hablen muy despacio y con claridad, con repetición si es necesario.

ANEXO 3

Descriptores por niveles del repertorio plurilingüe

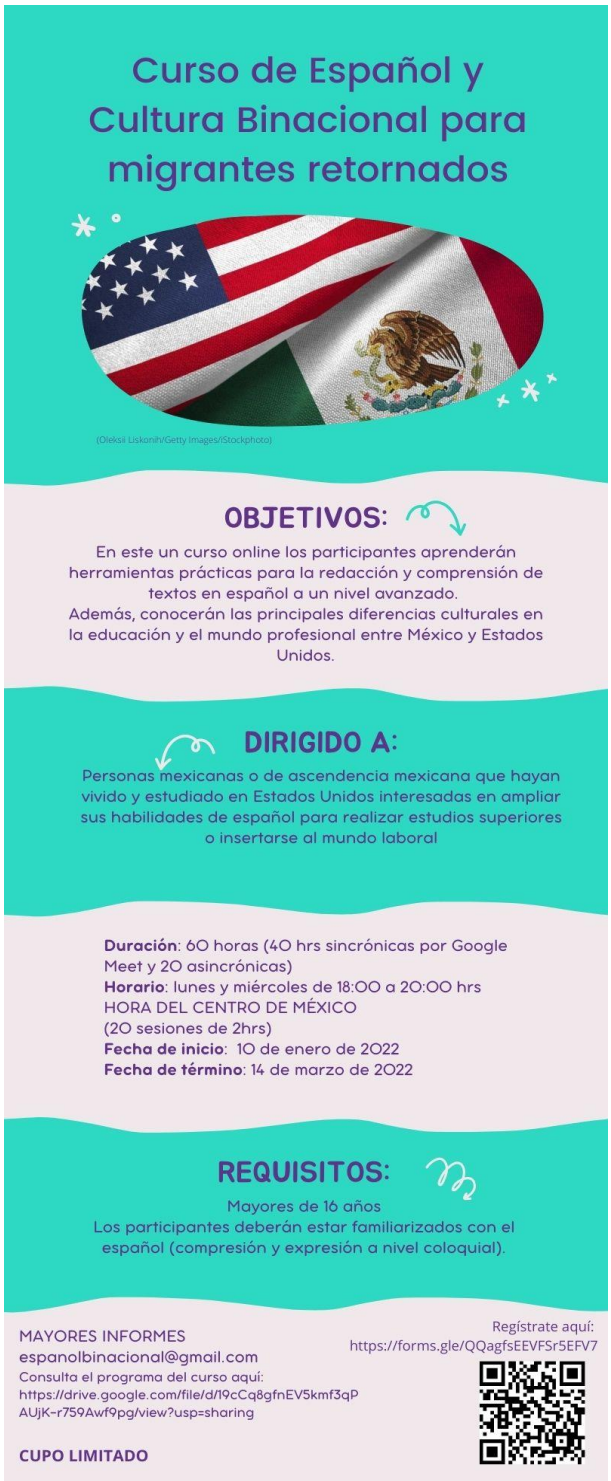
C2	Puede interactuar en un contexto multilingüe sobre temas abstractos y especializados alternando con flexibilidad entre las lenguas de su repertorio plurilingüe y, si es necesario, explicando las diferentes aportaciones realizadas. Puede explorar las similitudes y diferencias entre las metáforas y otras figuras retóricas en las lenguas de su repertorio plurilingüe, ya sea por efecto retórico o por diversión.
C1	Puede alternar entre las lenguas de forma flexible para facilitar la comunicación en un contexto multilingüe, resumiendo y glosando en diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe las contribuciones al debate y los textos referidos. Puede participar eficazmente en una conversación en dos o más lenguas de su repertorio plurilingüe, ajustándose a los cambios de lengua y atendiendo a las necesidades y competencias lingüísticas de los interlocutores. Sabe utilizar y explicar la terminología especializada de otras lenguas de su repertorio plurilingüe más conocidas por los interlocutores, con el fin de mejorar la comprensión en una conversación sobre temas abstractos y especializados. Sabe responder de forma espontánea y flexible en la lengua adecuada cuando alguien cambia a otra lengua de su repertorio plurilingüe. Puede apoyar la comprensión y el debate de un texto hablado o escrito en una lengua, explicándolo, resumiéndolo, aclarándolo y ampliándolo en otra(s) lengua(s) de su repertorio plurilingüe.
B2	Sabe reconocer hasta qué punto es adecuado hacer un uso flexible de las distintas lenguas de su repertorio plurilingüe en una situación concreta con el fin de aumentar la eficacia de la comunicación. Sabe alternar eficazmente entre las lenguas de su repertorio plurilingüe para facilitar la comprensión con y entre terceros que no tienen una lengua común. Es capaz de introducir en un discurso una expresión de otra lengua de su repertorio plurilingüe que sea especialmente adecuada para la situación/concepto de que se trate, explicándola al interlocutor cuando sea necesario. Puede alternar entre las lenguas de su repertorio plurilingüe para comunicar a diferentes interlocutores información y cuestiones especializadas sobre un tema de su ámbito de interés.

	Puede hacer uso de diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe durante la interacción colaborativa, con el fin de aclarar la naturaleza de una tarea, los pasos principales, las decisiones que hay que tomar y los resultados esperados. Puede utilizar las distintas lenguas de su repertorio plurilingüe para animar a otras personas a utilizar la lengua en la que se sientan más cómodas.
B1	Puede explotar de forma creativa su limitado repertorio en diferentes lenguas en su repertorio plurilingüe para contextos cotidianos, con el fin de hacer frente a una situación inesperada.
A2	Puede movilizar su repertorio limitado en diferentes lenguas para explicar un problema o pedir ayuda o aclaraciones. Puede utilizar palabras y frases de diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe para llevar a cabo una transacción sencilla y práctica o un intercambio de información. Puede utilizar una palabra de otra lengua de su repertorio plurilingüe para hacerse entender en una situación cotidiana y rutinaria, cuando no puede pensar en una expresión adecuada en la lengua que se habla.
A1	Puede utilizar un repertorio muy limitado en diferentes idiomas para realizar una transacción muy básica, concreta y cotidiana con un interlocutor colaborador.

ANEXO 4

Póster A de difusión del curso

Poster de difusión del Curso de Español y Cultura Binacional



ANEXO 5

Póster B de difusión del curso

ANEXO 6

Programa completo del curso

Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM)

Este es un curso de lengua y cultura dirigido para personas pertenecientes a familias mexicanas migrantes que han vivido y estudiado en Estados Unidos y ahora estudian o trabajan en México. Este curso busca fortalecer las habilidades lingüísticas en español de los participantes con el fin de acompañar y apoyar su aprendizaje formal en la escuela o el trabajo, al mismo tiempo que se conocen aspectos culturales e históricos de México.

Objetivo general

Desarrollar la producción oral y escrita en español de nivel académico con el fin de expandir el repertorio comunicativo de los participantes, tomando como base sus conocimientos lingüísticos y experiencias biculturales.

Objetivos específicos

i. Comprender artículos periodísticos, textos literarios y publicaciones profesionales y académicas.
ii. Comprender discursos de la vida académica y profesional en la variante mexicana del español estándar, incluyendo expresiones idiomáticas y coloquiales, así como cambios de registro.
iii. Utilizar la estructura y las convenciones de géneros textuales variando el tono, el registro y el estilo en función del destinatario, el tipo de texto y el tema abordado.
iv. Describir y presentar temas complejos de forma clara y sistemática destacando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante.

Estrategias

- ✓ Explotación de puntos similares entre español e inglés.
- ✓ Reconocimiento de falsos cognados.
- ✓ Contraste de convenciones de géneros textuales en español e inglés.
- ✓ Uso de formas sociolingüísticamente apropiadas del español en México.
- ✓ Reconocimiento de diferencias culturales entre México y Estados Unidos.

Descripción de módulos

Módulo 1. Educación		
Uno de los principales retos de la migración de Estados Unidos a México es la diferencia entre los sistemas educativos. En este módulo se analizarán críticamente estas diferencias y se propondrán estrategias para una favorable integración educativa.		
Objetivos	**Habilidades por desarrollar**	**Duración**
Distinguir las principales diferencias entre la educación en México y Estados Unidos. Identificar los requerimientos para iniciar una carrera en México.	Dar recomendaciones. Describir y comparar. Expresar preferencias.	10 horas
Módulo 2. Migración entre México y Estados Unidos		
El retorno y la migración hacia México no es un tema reciente. En este módulo los participantes se familiarizarán con la historia de las migraciones en México.		
Objetivos	**Habilidades por desarrollar**	**Duración**
Analizar de forma crítica la historia migratoria entre México y Estados Unidos	Transmitir información sobre condiciones laborales. Expresar acuerdo y desacuerdo.	10 horas
Módulo 3. Diversidad lingüística		
En México existen 69 lenguas nacionales, incluido el español, además de muchas otras lenguas de migración. En este módulo conoceremos esta diversidad y las ideologías lingüísticas que determinan el uso y reconocimiento de estas lenguas.		
Objetivos	**Habilidades por desarrollar**	**Duración**
Identificar las lenguas originarias y de migración en México. Reconocer las variedades del español en México.	Redactar un reporte de una entrevista.	10 horas
Módulo 4. Arte y cultura popular		
La relación entre México y Estados Unidos también está presente en el arte. En este módulo conocerán los principales movimientos artísticos mexicanos, productos de la cultura popular mexicana y su influencia en Estados Unidos.		
Objetivos	**Habilidades por desarrollar**	**Duración**
Identificar obras distintivas del arte y la cultura popular mexicana.	Exposición de un tema. Expresar probabilidad o falta de certeza. Valorar	10 horas
Módulo 5. Identidad binacional		
Gran parte de la identidad mexicana que se enseña en las diferentes instituciones oficiales está basada en el mito del mestizaje. En este módulo, estudiaremos este tema y su influencia en la construcción de una identidad binacional.		

Objetivos	Habilidades por desarrollar	Duración
Discutir valores de la sociedad mexicana.	Redacción de texto argumentativo. Presentar un contraargumento.	10 horas
Módulo 6. Identidad bilingüe		
Ser bilingüe en inglés y español supone ciertas ventajas independientemente del grado de competencia de cada una de las lenguas. Sin embargo, trae consigo también ciertas desventajas en algunos contextos. En este módulo se describirán y analizarán las experiencias de bilingüismo, el spanglish y su recepción en los ámbitos profesionales y académicos en México.		
Objetivos	**Habilidades por desarrollar**	**Duración**
Crear de una autobiografía lingüística.	Expresar sentimientos sobre una experiencia. Descripción detallada de experiencias.	10 horas

Metodología

El curso está basado en el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas, el cual valora la diversidad cultural y lingüística del estudiante. Este enfoque nos permite utilizar todos los recursos y experiencias lingüísticas con los que cuente el estudiante, quien como agente social utiliza todo su repertorio para comunicarse de manera efectiva en diversos contextos sociales y educativos.

Los temas de cada módulo servirán como detonantes para la discusión y reflexión en cada sesión y serán presentados en diferentes modalidades (lecturas, videos, audios, etc.). En torno a ellos se realizarán diversos proyectos de expresión oral y escrita. Si bien el aspecto bicultural es fundamental a lo largo de los seis módulos, también se considera el aprendizaje de aspectos específicos del español, como lo son: uso de tú y usted, preposiciones, usos de ser y estar, conectores del discurso, concordancia de género y número, tiempos y modos verbales, falsos cognados, acentuación y léxico académico y profesional.

Evaluación

La evaluación es diagnóstica y formativa. Se realiza una prueba de diagnóstico para conocer las habilidades con las que cuentan los participantes al iniciar el curso y orientar el desarrollo de este. La evaluación formativa se realiza a lo largo de las 10 semanas a través de la realización de proyectos, redacción de artículos y ensayos y una presentación oral.

Calendario

20 sesiones de 2 horas vía Google Meet + 20 horas asincrónicas	
Sesiones	Horario
Enero 2022 Días: 10, 12, 17, 19, 24, 26, 31.	18:00-20:00 hrs. (hora del centro de México).
Febrero 2022 Días: 2, 9, 14, 16, 21, 23, 28. *Lunes 7: día feriado.*	18:00-20:00 hrs. (hora del centro de México).
Marzo 2022 Días: 2, 7, 9, 14, 16, 23. *Lunes 21: Día feriado.*	18:00-20:00 hrs. (hora del centro de México).

Sobre la instructora

El curso es impartido por la maestra Coral Buitrón Hernández, quien cuenta con una experiencia de más de diez años impartiendo español como lengua extranjera. Ha trabajado en contextos universitarios y profesionales con jóvenes y adultos en todos los niveles de aprendizaje de segunda lengua. Actualmente realiza estudios de doctorado en Ciencias del Lenguaje.

Registro

Para registrarte llena este formulario https://forms.gle/QQagfsEEVFSr5EFV7

Contacto

espanolbinacional@gmail.com

Este curso es parte de una investigación doctoral apoyada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el proyecto Estudiantes migrantes de retorno en el sistema educativo superior en México: hacia una política pública de inclusión, investigación apoyada y financiada por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego" (ICSyH), por el Grupo de Investigación Académica 254, Racismo, Identidades y Modos de Subjetivación, y por la beca Proyecto VIEP 2021-59 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México.

ANEXO 7

Cuestionario de datos básicos

1. Correo electrónico
2. Apellido
3. Nombre (s)
4. Lugar de nacimiento (ciudad y país).
5. Edad
6. Lugar de residencia (ciudad dentro de México).
7. Último nivel de estudios en Estados Unidos.

☐ Pre-school ☐ Elementary school ☐ Middle High ☐ High school ☐ Community College	☐ GED ☐ College ☐ Ninguno ☐ Otro

8. Último nivel estudios en México

☐ Kínder ☐Primaria ☐ Secundaria ☐Bachillerato	☐Carrera técnica ☐Licenciatura ☐Ninguno ☐ Otro: _____

9. ¿Actualmente te encuentras trabajando?

10. ¿Cómo consideras tu dominio del español?

	Bajo	Regular	Alto
Hablar			
Escribir			
Leer			

11. ¿Cómo consideras tu dominio del inglés?

	Bajo	Regular	Alto
Hablar			
Escribir			
Leer			

12. ¿Cómo te enteraste del curso?

ANEXO 8

Prueba diagnóstica

Instrucciones: completa el texto con la palabra adecuada.

Crecer con el 68

Gina Zabludovsky

En 1968 yo era una estudiante de secundaria que vivió de cerca cómo la que había sido su escuela primaria se quedaba acéfala debido (1) ____ que la directora del plantel, nuestra querida maestra Perelló, fue obligada a salir del país por órdenes gubernamentales. Su única acusación: ser mamá de Marcelino, quien entonces era líder estudiantil del movimiento. Cuando yo tenía trece años, y mientras tarareaba (2) _____ todas las canciones de los Beatles, las demandas del movimiento de 1968 saturaron los muros de mi ciudad y se adentraron en mi hogar para tapizar sus paredes. Esta afirmación no es una metáfora. Como sucedía tantas veces en mi casa, una vez (3) _____ estábamos en obra con la presencia de albañiles y constructores. Las obsesiones arquitectónicas de mi padre lo (4) _____ a renovar constantemente nuestro hábitat y, en esta ocasión, el turno había tocado al cuarto de mis hermanos Jaime y Moisés, quienes entonces tenían doce y nueve años. La obra estaba por terminarse, y cuando (5) _____ el movimiento de protesta aún faltaba pintar los muros. No sé en qué momento a uno de mis hermanos se le ocurrió utilizar la pared desnuda para transcribir las consignas estudiantiles, y después serían varios los amigos y familiares que seguirían su camino y vendrían a reproducir los principales (6) _____ en mi hogar. Mis padres aceptaron con complicidad este juego de protesta, y durante el tiempo que duró el movimiento la pared se cubrió de diferentes consignas, como "Prohibido prohibir", "Imaginación al poder", "Diálogo público, no represión" o "Libertad a los presos políticos". Así permaneció varios meses. La pared no se pintó de un solo color hasta que (7) _____ el movimiento. Para Jacobo Kupersztoch (o Jacobo Kuper), el único hermano de mi madre, que tenía veintitrés años (diez años menos que ella) y participaba en el movimiento como estudiante de la Facultad de Ciencias, mi casa era su segundo hogar, y complacido veía cómo sus preocupaciones y demandas eran reproducidas por la camada de amigos de sus sobrinos. Pero los familiares del lado paterno no reaccionaron de la misma manera. El hermano de mi padre estaba atónito y no le gustó nada que uno de sus hijos (8) _____ a pintar paredes en la casa de sus primos revoltosos. Por su (9) _____, la hermana de mi papá —quien nos visitaba con frecuencia— no parecía poner demasiada atención a "nuestro mural"; su mirada estaba más centrada en los nuevos estilos de los jóvenes, y meses antes del movimiento

estudiantil ya había expresado cierta inquietud porque los muchachos andaban desaliñados y, en vez de cortarse adecuadamente el pelo, se aferraban (10) ____ sus melenas.

Texto adaptado de https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/77640b86-a154-4e9e-a036-c90ff8e2c2c4/crecer-con-el-68

1. A / por / ---
2. DE MEMORIA/ de corazón/ a memoria
3. MÁS/ entonces/ menos
4. LLEVABAN/ hacían/ gustaban
5. SE PRODUJO/ se produció/ se produciaba
6. LEMAS/ oraciones/ leyendas
7. TERMINÓ/ termine/ terminara
8. FUERA/ va/ vaya
9. PARTE/ opinión/ partido
10. A/ con/ de

La historia que Kau nos narra no se construye de la mirada ajena que mira los hechos como si son una película, si que es su voz a partir con la experiencia, la que enumera los abusos en contra de las y los jornaleros agrícolas.

En 2015, cuando estalló el rebelión de San Quintín a Baja California; Kau decidió ir a contar la historia que muchos reporteros eran pasando de largo: la explosión de los jornaleros agrícolas.

"Yo mi encontraba en Guerrero, y en ese entonces estábamos viviendo una crisis difícil y muy complicada, porque recién ellos nos habían desaparecido a 43 compañeros de Ayotzinapa", relata. La necesidad de narrar los conflictos social- en el país le motivó a emprender un viaje para el norte del país para contar la rebelión de San Quintín desde la voz de sus protagonistas.

"Mi propósito era ir por San Quintín y contar la historia. Pero no platicando con los jornaleros, si ir con ellos y entender qué estaba pasando, y cuestionar el discurso," él explica. Recuerda cómo muchos medios de comunicación anunciaban que en San Quintín había "una revolución" sin recoger las voces de los miles de jornaleras y jornaleros que no acaparaban los micrófonos.

Fragmento tomado de https://piedepagina.mx/antes-de-ser-periodista-soy-nuu-savi-y-antes-de-eso-tambien-soy-migrante-kau-sirenio/

Para conocer tus habilidades de escritura comenta brevemente alguna película, serie o videojuego que te guste. ¿De qué trata? ¿Por qué te gusta? ¿Lo recomendarías?

ANEXO 9

Guía para entrevistas

IDENTIDADES BILINGÜES

¿Cómo describirías a una persona bilingüe?

¿Te identificas como una persona bilingüe? ¿Por qué?

¿En qué lengua prefieres comunicarte?

¿Cuáles crees que son las ventajas y desventajas de hablar inglés y español en México?

IDENTIDADES NACIONALES

¿Cómo describirías a una persona mexicana?

¿Cómo te identificas? ¿Dirías que eres mexicana, americana, mexicoamericana, etc.?

¿Consideras que perteneces a dos culturas? ¿Te identificas como una persona bicultural?

REPERTORIO PLURILINGÜE

¿Cómo pueden identificar qué idioma pueden usar con determinada persona?

¿Con qué frecuencia hacen un cambio de código (lengua, variante de lengua, registro)?

REPERTORIO PLURICULTURAL

¿Pueden mencionar algunos estereotipos asociados al español o al inglés?

¿Cómo pueden identificarlos?

¿Qué harían cuando se enfrentan a un malentendido cultural?

COMPRENSIÓN PLURILINGÜE

¿Qué estrategias utilizan para comprender un texto en una lengua, variante o registro que no conozcan?

ANEXO 10

Guía para autobiografía

Información	*Ejemplo*
Nombre	*Mi nombre es…*
Origen	*Nací en / el (lugar y fecha)…*
Nacionalidad	*Soy… (nacionalidad)*
Lenguas usadas y en qué contexto.	*Uso los idiomas… de manera pasiva/activa con… (amigos, familia, etc.) en las siguientes situaciones…*
Adquisición/aprendizaje de lenguas (L1, L2, etc.). (Lugar, contexto, modalidad, duración).	*Aprendí estos idiomas en/el… (lugar, fecha, contexto), de manera formal/informal el/los idiomas… durante… en …*
Mediación de lenguas	*He usado/uso los idiomas… para mediar la comunicación entre (personas)… en (situación, lugar, etc.) …*
Aprendizaje de L2 actualmente o a futuro	*Estoy aprendiendo o me gustaría aprender el/los idiomas… porque…*
Actitudes hacia las lenguas	*Considero que comunicarme en (idiomas) es importante porque…*
Emociones	*Me siento… al hablar en (idioma) ….*

ANEXO 11

Encuesta de satisfacción

Modelo de evaluación de Kirkpatrick

Nivel 1: Reacción

1. En general, ¿te gustó el curso?

2. Las actividades que se realizaron fueron…

3. La organización de las actividades y dinámicas fueron…

4. ¿Qué fue lo que más te gustó?

_____

_____

_____

5. ¿Qué fue lo que menos te gustó?

_____

ANEXO 12

Encuesta de comportamiento

El objetivo de esta encuesta es valorar el impacto que tuvo el Programa de Acompañamiento Plurilingüístico desde las Alfabetizaciones Múltiples (PAPAM) para Migrantes de Retorno en su inclusión como estudiante o trabajador en México.

Es importante contestar el 100% de las preguntas con sinceridad. Sus respuestas servirán para mejorar el proyecto.

Tomando en cuenta los contenidos y dinámicas del curso y su situación actual (académica y/o laboral), conteste las siguientes preguntas:

1. Los contenidos del PAPAM me han beneficiado en mis estudios y/o en mi trabajo.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

2. Después de tomar el PAPAM me siento más seguro hablando español en México.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

3. Después de tomar el PAPAM puedo comunicarme mejor en español en espacios públicos (instituciones oficiales y académicas, lugares de trabajo).

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

4. Debido a los contenidos del PAPAM soy consciente de los diferentes usos y percepciones del inglés y el español en México.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

5. Puedo identificar los momentos comunicativos en los que puedo expresarme en *spanglish*.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

6. Recomendaría este curso a una persona que regresa/migra a México.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

7. ¿De qué forma puede mejorar el curso para favorecer la inclusión escolar y laboral de migrantes de retorno en México?
8. En mi vida diaria, ¿con qué frecuencia aplico los conocimientos obtenidos en el curso?

ANEXO 13

Resultados de evaluación del PAPAM con el modelo de Kirkpatrick

Participante	Satisfacción general	Actividades	Organización	Lo que más me gustó	Lo que menos me gustó	Comentarios
Isabel	Muy satisfecho	Muy buenas	Buena	Las actividades de ensayo y reflexión de lecturas.	Solamente el hecho de que fui la única alumna y no fue en grupo para oír diferentes opiniones.	Un poco más sobre la historia de Mexico contemporáneo y referencias culturales
Ulises	Satisfecho	Regular	Buena	Leer	los videos (no puedo entender qué dicen)	nature related content
Adrián	Muy satisfecho	Buenas	Muy buena	Lo que me gusto más fue lo que aprendimos de cómo hay muchas personas de otros países en Mexico, por ejemplo que hay muchas personas chinas.	No creo que hay algo que menos me gusto.	Me hubiera gustado aprender más de adonde usar acentos en las palabras porque no se tanto de eso.

1. Los contenidos del Curso de Español y Cultura me han beneficiado en mis estudios y/o en mi trabajo.					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Isabel					X
Ulises				X	
Adrián			X		
2. Después de tomar el Curso de Español y Cultura me siento más seguro hablando español en México. Cuando estoy en México.					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Isabel					X
Ulises					X
Adrián				X	
3. Después de tomar el Curso de Español y Cultura puedo comunicarme mejor en español en espacios públicos (instituciones oficiales y académicas, lugares de trabajo).					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Isabel					X
Ulises			X		
Adrián				X	
4. Debido a los contenidos del curso soy consciente de los diferentes usos y percepciones del inglés y el español en México.					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Isabel				X	
Ulises	X				
Adrián				X	
5. Puedo identificar los momentos comunicativos en los que puedo expresarme en *spanglish*.					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Isabel				X	
Ulises					X
Adrián					X
6. Recomendaría este curso a una persona que viene de Estados Unidos.					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

			desacuerdo		
Isabel					X
Ulises					X
Adrián					X
7. ¿De qué forma puede mejorar el curso para favorecer la inclusión escolar en México?					
Isabel	Tener más alumnos, incluso un hispanohablante para apoyar en el curso. También me gustaría haber escrito textos un poco más largos, de manera poder incluir vocabulario un poco más avanzado. Una sección para practicar la pronunciación y entonación. Una sección de cultura mexicana popular para aquellos migrantes que no conocen dichos o "slang" de México.				
Ulises	Revisar vocabulario y pronunciación, slang.				
Adrián	Más vocabulario para usar cuando hablas o escribes en español. Cómo y cuándo usar acentos.				

ANEXO 14

Resultados de autoevaluación

PLURILINGUAL REPERTOIRE CHECKLIST SELF-ASSESSMENT				¿Hubo un cambio con el curso? Mejoró, igual, empeoró
Puedo adaptarme de forma flexible a la situación comunicativa. Por ejemplo, usar una lengua y otra, cambiar de registro formal o informal, etc.	A U I			Igual (A) Mejor (U) Mejor (I)
Puedo anticipar cuándo y en qué medida es apropiado y útil usar español e inglés.	A	U I		Igual (A) Igual (U) Mejor (I)
Puedo ajustar mis lenguas de acuerdo con las habilidades de mis interlocutores.	A U I			Igual (A) Mejor (U) Mejor (I)
Puedo explicar y aclarar un mensaje en español e inglés.		A U I		Mejor (A) Mejor (U) Mejor (I)
Puedo animar a la gente a usar diferentes lenguas dándoles un ejemplo.	A I	U		Igual (A) Igual (U) Igual (I)

PLURICULTURAL REPERTOIRE CHECKLIST SELF-ASSESSMENT				¿Hubo un cambio con el curso? Mejoró, igual, empeoró
Puedo regular mis formas de expresión de acuerdo con el contexto.	I	A	U	Mejor (A) Igual (U) Mejor (I)
Soy consciente de las diferencias culturales y ajusto mis expresiones para reparar o prevenir malentendidos. culturales.	A I	U		Mejor (A) Mejor (U) Igual (I)
Puedo identificar diferencias en convenciones sociolingüísticas y pragmáticas y reflexionar críticamente sobre ellas para adaptar mi comunicación.	I	A U		Mejor (A) Igual (U) Mejor (I)
Puedo interpretar y discutir los valores y prácticas culturales asociadas a un encuentro intercultural.	A U			Mejor (A) Mejor (U)

	I			Mejor (I)
Puedo explicar interpretaciones de estereotipos y preconcepciones culturales y prejuicios.	U I	A		Mejor (A) Igual (U) Igual (I)
Puedo interpretar señales culturales apropiadamente.	U	A I		Mejor (A) Mejor (U) Mejor (I)

PLURILINGUAL COMPREHENSION CHECKLIST SELF-ASSESSMENT				¿Hubo un cambio con el curso? Mejoró, igual, empeoró
Puedo contrastar convenciones de género y patrones textuales para apoyar la comprensión.	A U I			Mejor (A) Mejor (U) Igual (I)
Puedo utilizar lo que he entendido en una lengua para comprender el tema y el mensaje principal de un texto en otra lengua (por ejemplo, al leer artículos breves de periódico sobre el mismo tema escritos en distintas lenguas).	A I	U		Mejor (A) Igual (U) Mejor (I)
Puedo utilizar traducciones paralelas de textos (por ejemplo, artículos de revistas, cuentos, pasajes de novelas) para desarrollar la comprensión en diferentes idiomas.	A U I			Mejor (A) Igual (U) Igual (I)
Puedo deducir el mensaje de un texto aprovechando lo que he entendido de textos sobre el mismo tema escritos en distintas lenguas (por ejemplo, noticias breves, folletos de museos o reseñas en Internet).	A U I			Mejor (A) Igual (U) Mejor (I)
Puedo extraer información de documentos escritos en distintas lenguas de su ámbito, por ejemplo, para incluirla en una presentación.	U I	A		Mejor (A) Mejor (U) Igual (I)
Puedo reconocer las similitudes y los contrastes entre la forma de expresar los conceptos en distintas lenguas para distinguir los usos idénticos de una misma raíz de palabra y los "falsos amigos".	A U I			Mejor (A) Mejor (U) Mejor (I)
Puedo utilizar las estructuras gramaticales y las expresiones funcionales de las lenguas de mi repertorio plurilingüe para apoyar la comprensión.	A I		U	Mejor (A) Igual (U) Igual (I)

ANEXO 15

Resumen de resultados de adaptación lingüística

Adaptación lingüística	
Uso de diccionario (Refiriéndose al contexto) "En español casi no lo puedo usar, porque el español no es muy contextual a comparación del inglés y siempre tengo que estar usando Google translate o estar abriendo Google para la definición de alguna palabra." (Isabel) "La última opción es a buscarla en Internet." (Adrián)	*Comprensión plurilingüe*
Contraste de estructuras lingüísticas "Pues primero veo el contexto como… que rodea la palabra a qué significa." (Adrián).	*Comprensión plurilingüe*
Reconocimiento de similitudes "También a ver sí puedo ver sí hay una palabra similar a esa en español en inglés". (Adrián).	*Comprensión plurilingüe*
Reconstrucción de mensajes "… and he says 'significa cuando están juntos o ya tienen a ring'." (Ulises).	*Comprensión plurilingüe*
Ayuda de compañeros o familiares "so in like English class, if the teacher says 'ellos fueron casados'… I turn to my friend and ask "¿qué significa casado?" (Ulises). "When I first moved here to Mexico, I didn't know that much, my cousins here were, kinda like, helping me. Like… to speak more. And so, the longer I stay, the more things I pickep up… like… the more, yeah… [learn]." (Ulises) [para resolver un malentendido] "Le pregunto a mi mamá" (Adrián).	
Uso de capital lingüístico "lo más que tocaban sobre el tema de que yo hablaba inglés era cuando me querían meter a concursos de inglés." (Isabel).	
Dificultad en el retorno reciente "Entré a primer año de secundaria (…) Fueron años lingüísticamente difíciles." (Isabel) "I kind of felt nervous… yeah… definitely felt nervous cuz I cannot speak to them. When I got to… (the school) the first day I was like… finally is over, kind of like… stressful" (Ulises) "Whenever teacher called me, I wouldn't know what to say, like, I'd be like, be kinda silent, like for an answer." (Ulises).	

ANEXO 16

Resumen de estrategias de adaptación cultural

Identificación de convenciones sociolingüísticas "Y poco a poco fui aprendiendo a ser un poquito más detallada, a conversar, pero antes quería terminar de hablar lo más pronto posible, quería decirlo rápido y al punto. Y en español se ve algo grosero eso". (Isabel). (En Estados Unidos hablo) "Inglés, en México en español". (Adrián)
Socialización por consumo cultural "Y en la secundaria yo leía puros libros en inglés, veía series en inglés y no tenía con quien hablar sobre ellos, solo unas cuantas amigas" (Isabel)
Descripción de su situación "los maestros sí eran respetuosos, porque siempre les explicaba mi situación y de que no entendía muy bien el español y de que me tenían que ayudar tantito más que los otros compañeros." (Isabel).
Identificación con pares "me metieron a un concurso y solo llegué a nacionales y ahí fue a donde encontré a bastantes chicos igual que yo que la mayoría era de Estados Unidos." (Isabel). "There is one of my friends, he has trouble in English, when he has to say some sentences out to the class, he would talk to me, ask me how to pronounce the words. And I like helping him. (…) Yeah, I like to help them, it is, it's kind of funny how… like uh…, he always ask me, so, there is other girl in my class that knows it how to say it… the words really good…." (Ulises).

ANEXO 17

Resumen de resultados de la construcción del repertorio plurilingüe

Ajuste de lenguas al contexto
"yo uso el inglés como el idioma por default. para mí, eh, pienso en inglés, lo que leo es en inglés, películas y todo, pero al estar en México donde hablo español obviamente voy a hablar español con todos". (Isabel). "unas veces con mi mamá estoy hablando español no sé una palabra entonces lo digo en inglés". (Adrián). "mostly with my parents because I've been talking to them in Spanish, and then if I can't find a word, to say in Spanish I would just… quickly switch to English and tell them in English". (Ulises). "He usado los idiomas para ayudar la comunicación entre mi mamá en público en Estados Unidos". (Ulises).
Transferencia de habilidades
"En 2018 me inscribí en clases de japonés en la facultad de Idiomas, Xalapa. Debido al recurrente estudio de términos gramaticales en inglés y español, se me facilitó el aprendizaje de otro idioma". (Isabel)

ANEXO 18

Resumen de resultados de construcción de repertorio pluricultural

Repertorio pluricultural
Reconocimiento de valores y prácticas culturales (Sobre el inglés) "lo ven como oportunidad de trabajo, lo ven como algo para conectarte con EU o también con el resto del mundo". (Isabel). "En Estados Unidos, la cultura es rápida, competitiva, y consumista". (Isabel). "en México, la vida es más lenta, acogedora, y tradicional". (Isabel). "si escogiera el … el lenguaje de la escuela de… en español yo creo que podría terminar toda la tarea más fácilmente y después, namas trabajar en otras cosas". (Adrián). "Me siento normal al hablar inglés y español en México". (Ulises).
Identificación de estereotipos "allá en Estados Unidos, de hecho, pensaba en México, yo pensaba que todo era desértico, con puros cactus, todo, todo México y pues al llegar acá… un clima tropical en Veracruz, yo así de "oye, está diferente"". (Isabel).

ANEXO 19

Resumen de resultados sobre identidades

Identidades nacionales
Mexicano/mexicana "I would consider myself Mexican, considering that my parents are both Mexican, they were born here and they were here a great portion of their lives and I am also here right now, in Mexico." (Ulises). "Entré a primer año de secundaria y me di cuenta de que no era (…) ni mexicana como lo había pensado." (Isabel). "Mi "yo" mexicana pasó mucho tiempo siendo un espectador, escuchando, pero no participando. Poco a poco fui adquiriendo habilidades sociales y momentos donde pueda incluso encabezar la conversación." (Isabel). "(soy) mexicano" (Adrián).
Americana "Decía 'yo soy americana, yo hablo puro inglés y no se me da lo del español bien'." (Isabel).
Mexican-American "maybe just like Mexican-American, like Latinamerican, I would say." (Ulises).
Identidad regional "yo soy de Nueva Jersey." (Ulises). "Soy de Veracruz, de Córdoba, de un pueblo cerca de Córdoba porque muchos no conocen Yanga, casi siempre digo que soy de Córdoba." (Isabel).
Doble identidad "Me considero una persona que vive constantemente en mis pensamientos al "yo" americana". (Isabel). "Me siento contenta por haber podido aprender idiomas. Aunque muchas veces me hacían dudar de mí misma, incluso sobre mi identidad, pero al final del día, me permite expandir mi conocimiento" (Isabel).
Identidad migrante "¿Migrante? En Estados Unidos nada más. Porque en Estados Unidos se tiene como que

mucho… en las comunidades latinas… de que siempre tenemos que tener cuidado con los policías, siempre tenemos que tener cuidado a hablar español afuera, ¿no?" (Isabel).

"sí me sentía más como emigrante en Estados Unidos. Y acá, pues me siento como que en casa, no? Para hablar con personas que se parecen a mi familia, personas que luego se parecen a mí" (Isabel).

(sobre considerarse migrante) "I'd say yes, because I am not from here and I moved here, so … " (Ulises).

Identidad lingüística
Identidad bilingüe "Sí me considero bilingüe. Al contrario de cuando recién llegué a México." (Isabel). "Considero que comunicarme en diferentes idiomas es importante porque cada idioma tiene culturas detrás de ellas, y al poder hablarlas abren las puertas a diferentes ideologías y formas de vidas." (Isabel). "Me siento contenta por haber podido aprender idiomas. Aunque muchas veces me hacían dudar de mi misma, incluso sobre mi identidad, pero al final del día, me permite expandir mi conocimiento." (Isabel). "Sí me considero bilingüe." (Adrián). "Obviamente puedo hablar inglés muy bien y yo creo que, aunque en español no sé unas palabras, yo creo que sí puedo hablar … hablar español." (Adrián). "Considero que comunicarme en español e inglés es importante porque son los más usados idiomas en el mundo." (Adrián).

Bilingüismo incompleto

“Entré a primer año de secundaria y me di cuenta de que no era totalmente bilingüe ni mexicana como lo había pensado” (Isabel).

“Bilingual? Uh… no I wouldn’t really consider myself bilingual yet.” (Ulises).

“I would say I am more fluently (*in English*) cuz a… when I first went to school. Whenever teacher called me, I wouldn’t know what to say, like, I’d be like, be kinda silent, like for an answer”. (Ulises).

“when speaking Spanish it’s not like, super fluent” (Ulises).