

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



Socialización del lenguaje en los tiempos de COVID: El caso de los jóvenes migrantes de retorno en el Sistema Educativo Estatal en la frontera mexicana con los Estados Unidos.

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias del Lenguaje

Presenta
Nancy Gissela Reyes Parra

Mexicali, Baja California, octubre 2025

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



Socialización del lenguaje en los tiempos de COVID: El caso de los jóvenes migrantes de retorno en el Sistema Educativo Estatal en la frontera mexicana con los Estados Unidos.

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Nancy Gissela Reyes Parra

APROBADA POR

Dra. Jitka Crhová
Directora de tesis

Dr. Moisés Damían Perales Escudero
Sinodal

Dra. Erika Martínez Lugo
Sinodal

Dr. David Guadalupe Toledo Sarracino
Sinodal

Dra. Rosa Isela Sandoval Cruz
Sinodal

Mexicali, Baja California, octubre 2025

Agradecimientos:

A Dios, mi familia, en especial a mi hermana Zuri.

Índice

1. Introducción.....	6
1.2 Antecedentes.....	9
1.2.1 Antecedentes contextuales.....	10
1.2.2. Antecedentes conceptuales.....	13
1.2.3 Antecedentes teóricos.....	14
1.2.4 Antecedentes empíricos.....	18
1.3 Planteamiento del Problema.....	23
1.4 Preguntas de Investigación.....	24
1.4.1 Objetivos de investigación.....	25
1.4.1.1 Objetivo general.....	25
1.4.1.2 Objetivos específicos.....	25
1.5. Justificación.....	26
2 Marco Teórico.....	30
2.1 Lengua como Fenómeno Social.....	30
2.1.1 Adquisición del Lenguaje.....	32
2.1.2 Adquisición de segundas lenguas y bilingüismo.....	33
2.1.2 Bilingüismo en el espacio fronterizo.....	39
2.2 Migración de Retorno en México.....	41
2.2.1 Educación e integración social.....	44
2.2.2 Lingüística de migración y sus implicaciones educativas.....	45
2.2.3 Política lingüística y la comunidad estudiantil transnacional en la frontera México-Estados Unidos.....	46
2.2.4 Inserción de los jóvenes migrantes al sistema educativo mexicano: aspectos educativos y lingüísticos.....	48
2.2.5 Acomodación lingüística e identidad en los espacios fronterizos.....	50
2.3 Socialización.....	52
2.3.1 Socialización del lenguaje.....	54
2.3.2 Socialización en el aula.....	56
2.3.3 Análisis del discurso.....	57
2.3.4 Análisis conversacional.....	60
2.3.5 Análisis áulico.....	62
2.3.6 Interacción en el aula y la retroalimentación.....	63

2.4 Desafíos educativos frente a la pandemia COVID-19.....	65
3. Metodología.....	69
3.1 Diseño Metodológico.....	69
3.2.1 Participantes y la muestra.....	74
3.3 Consideraciones éticas.....	74
3.4 Instrumentos.....	75
3.4.1 Entrevistas.....	76
3.4.2 Bitácora de campo.....	76
3.4.3 Bitácora de la clase.....	77
3.4.3 Transcripción de datos y las convenciones.....	78
3.4.5 Análisis del Discurso en el aula.....	79
4. Resultados.....	82
4.1 Cumplimiento del Primer Objetivo.....	83
4.1.1 El impacto de la migración.....	83
4.1.2 El cambio entre sistemas educativos: Estados Unidos y México.....	84
4.1.3 El cambio en la impartición de clases de presencial a virtual.....	86
4.1.3.1 Efectos de pandemia en la socialización.....	88
4.2 Cumplimiento del Objetivo 2.....	90
4.2.1 Transcripción de los turnos.....	99
4.3 Tercer Objetivo.....	114
6. Anexos.....	127

Índice de Figuras

Figura 1 Población inmigrante de EE. UU. por área metropolitana.	26
Figura 2 Etapas del Diseño Metodológico.	70
Figura 3 Discurso Áulico	79
Figura 4 Captura 1 de pantalla de clase de Español de ARM1. 20-05-2021.	98
Figura 5 Captura 2 de pantalla de clase de Español de ARM1. 20-05-2021.	98
Figura 6 Captura de pantalla de clase de Inglés de ARM1. 24-05-2021.	102
Figura 7 Red Semántica.	120

Índice de tablas.

Tabla 1 Bitácora de Clase - formato en blanco.	75
Tabla 2 Bitácora de Campo - formato en blanco	76
Tabla 3 Sistema de transcripción	77
Tabla 4 Datos sobre informantes	81
Tabla 5 Registro de asistencias de ARM1 y ARM2 en las clases de Inglés y Español	92
Tabla 6 Cantidad de turnos utilizados por ARM1 en cada clase	93
Tabla 7 Cantidad de turnos utilizados por ARM2 en cada clase	95
Tabla 8 Cantidad de turnos ARM1 por clase y por fecha	96
Tabla 9 Cantidad de turnos ARM2 por clase y por fecha	97
Tabla 10 Fragmento 1 de transcripción de clase español de ARM1	98
Tabla 11 Fragmento 2 de transcripción clase de español ARM1	100
Tabla 12 Fragmento 1 de transcripción de clase de inglés de ARM1	100
Tabla 13 Fragmento 2 de transcripción de clase de inglés de ARM1	101
Tabla 14 Bitácora de ARM1 de clase de Inglés del 24 de Mayo de 2021	102
Tabla 15 Extracto de transcripción de clase de Inglés de ARM1 del 24-04-2021	104
Tabla 16 Bitácora de clase de Inglés de ARM1 del 25 de mayo de 2021	105
Tabla 17 Extracto de transcripción de clase de ARM1 de Inglés 25-05-2021, turno 1	106
Tabla 18 Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25-05-2021, turno 2	106
Tabla 19 Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25-05-2021, turno 3	107
Tabla 20 Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25-05-2021, turno 4	107
Tabla 21 Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25-05-2021, turno 5	107
Tabla 22 Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25-05-2021, turno 6 y 7	108
Tabla 23 Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25-05-2021, turno 8	108
Tabla 24 Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25-05-2021, turno 9	109
Tabla 25 Transcripción de audio de la clase Español de ARM2 16-09-2021	110
Tabla 26 Transcripción de audio de la clase Inglés de ARM2 16-09-2021	111
Tabla 27 Transcripción de audio de la clase Inglés de ARM2 del 11-10-2021	112
Tabla 28 Transcripción de audio de la clase Inglés de ARM2 del 25-10-2021	112
Tabla 29 Fragmento 1 de Transcripción de entrevista a maestra de Español de ARM1	116
Tabla 30 Fragmento 2 de Transcripción de entrevista a maestra de Español de ARM1	116
Tabla 31 Fragmento de Transcripción de entrevista a maestra de Inglés de ARM1	116
Tabla 32 Fragmento de Transcripción de entrevista del Asesor de ARM1	117
Tabla 33 Fragmento de Transcripción de entrevista a maestra de Español de ARM2	117
Tabla 34 Fragmento de Transcripción de entrevista a maestra de Inglés de ARM2	118
Tabla 35 Fragmento de Transcripción de entrevista del Asesor de ARM2	119

1. Introducción.

En las últimas décadas, la política migratoria de Estados Unidos ha experimentado transformaciones significativas que han impactado tanto a los migrantes como a las dinámicas sociales y políticas del país. Un caso relevante es el endurecimiento de las leyes migratorias durante la administración de Barack Obama, periodo que, a pesar de las expectativas iniciales de apertura y protección a los migrantes, se distinguió por el endurecimiento de las leyes migratorias y la implementación de medidas restrictivas sin precedentes. Este periodo presidencial se consolidó como el de mayor número de deportaciones en la historia del país, contraviniendo las expectativas de un enfoque más inclusivo y humanitario hacia la migración (Villafructe y García, 2017).

Aunque el problema migratorio no se limita a la frontera Estados Unidos Mexicanos-Estados Unidos de América, es necesario mencionar que para los fines de este estudio se le denomina a Estados Unidos de Norteamérica como Estados Unidos y a los Estados Unidos Mexicanos se le denomina México; una vez que se ha delimitado las denominaciones de ambos países se continúa con la descripción del problema migratorio.

En las diferentes zonas fronterizas donde países con economías diferentes colindan compartiendo una frontera existe un conflicto entre ambos, no es una condición única por la que atraviesa la frontera norte de México y Estados Unidos, esto puede deberse a que hay una necesidad de las personas de migrar en busca de un mejor sueldo, ha generado muerte de quienes no logran alcanzar a llegar a su destino anhelado, por lo que puede decirse que en este periodo histórico se está atravesando por una crisis migratoria mundial (Vázquez, 2018).

México es un país inmerso en esta complicada situación, las ciudades fronterizas del norte y del sur se han visto afectadas, debido al incremento en el número de migrantes de retorno, siendo Baja California el principal punto de recepción de retornados, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO) Baja California, en 2017, se recibieron un total de 47,265 migrantes retornados, de estos 32, 256 fueron recibidos en la ciudad de Tijuana y 15, 009 en la ciudad de Mexicali (Consejo Nacional de Población, et al, 2018, p.75).

Las alzas en el número de migrantes retornados se deben a las modificaciones de la política migratoria de Estados Unidos. Esta tendencia se puede observar a partir de la administración de Barack Obama (2009-2017), durante la cual la cantidad de personas

retornadas de Estados Unidos a México fue de tres millones (Wilkinson, 2018). En la administración de Donald J. Trump (2017-2021) la cantidad de deportaciones continuó de manera similar, pero lo que llama la atención es que se incrementó la cantidad de menores deportados de manera significativa. Tan solo del 2017 a 2019, la cantidad de menores repatriados en el rango de edad entre 12 y 17 años se ha incrementado de 2,609 a 4,719 (Mendoza, 2019).

De acuerdo con los datos recabados por la Agencia EFE (2021), durante el mandato de Biden la cantidad de deportados se mantuvo de manera similar siendo de 1,283,414 migrantes. Esto ha sido posible debido a que Biden ha siguió utilizando la reglamentación sanitaria Título 42 “puesta en práctica por su predecesor Donald Trump en marzo de 2020 esgrimiendo como justificación la pandemia de Covid-19 y por la cual son expulsados de manera expedita los migrantes que llegan a la frontera” (Agencia EFE, 2021, párr. 5).

Durante el primer trimestre de 2024, se observó un aumento significativo en el número de incidentes relacionados con personas en situación migratoria irregular reportados por las autoridades mexicanas. En este periodo se alcanzó un récord histórico de 360,146 eventos registrados siendo Baja California la principal entidad receptora (Organización Internacional para las Migraciones, 2024).

En el segundo mandato presidencial de Donald J. Trump se espera que las deportaciones se incrementen debido a que el actual presidente de Estados Unidos reiteró en múltiples ocasiones que una de sus prioridades en este mandato sería combatir la inmigración ilegal. Durante el primer mes de su mandato se deportaron más de 4 mil ciudadanos mexicanos (Espinosa, 2025).

Considerando la cantidad de personas que son retornadas de Estados Unidos, también debemos poner atención en los jóvenes retornados, aunque es complejo debido a que no son un grupo homogéneo, de acuerdo con Zúñiga y Román Gonzáles (2014), es por ello importante comprender cuáles son las dificultades a las que se enfrentan para adaptarse en su nuevo entorno social y educativo en ciudades fronterizas como Mexicali y Tijuana después de haber vivido una parte de su vida en Estados Unidos. Entre los problemas específicos que inciden en su integración a las escuelas mexicanas se encuentran el desconocimiento de la Historia de México y el no haber tomado clases formales de Español

y por ende desconocer las características propias de la gramática (Zúñiga y Román González, 2014).

Lo anterior nos hace reflexionar acerca de las dificultades que enfrentan estos jóvenes retornados, al tratar de integrarse al sistema educativo mexicano, el cual es diferente al que conocen, en el cual deben socializar y adquirir conocimientos nuevos mediante el idioma español, lengua que aprendieron de manera no escolarizada por lo tanto no manejan todos los registros de la misma, el estilo formal, desconocen las convenciones de su uso y por ende pueden poseer una reducida disponibilidad léxica del español.

En el caso de la etapa de secundaria, podemos inferir que se facilita la inmersión debido a que en nivel de secundaria se imparte la materia de Inglés como segunda lengua, y por lo tanto el conocimiento de inglés que estos jóvenes retornados poseen puede representar una ventaja. Sin embargo, tenemos que considerar las debilidades del Sistema Educativo Público con respecto a la instrucción de la materia de Inglés a pesar de que la materia se imparte en niveles I, II y III, de acuerdo con el Marco de Referencia Curricular Europeo el nivel III corresponde un nivel B1+ (SEP,2022), debido a que los jóvenes retornados poseen el inglés como lengua materna, esto puede generar un desinterés para el joven retornado, debido a que sus compañeros no tienen el mismo nivel de proficiencia en el idioma, e incluso por ese motivo las clases en inglés en ocasiones se imparten en español.

En contraste con el sector educativo privado, la integración al sistema puede que sea sencillo, debido a que en algunas escuelas bilingües a las que asisten, algunas materias de contenido se imparten en inglés, lo que facilita tanto la socialización, como el aprendizaje en estos alumnos. Por lo mismo, este proyecto se enfoca en el sector público, donde los retornados son un grupo más marginalizado y/o invisibilizado (Hamman, 2008) para documentar cómo se da el proceso de socialización tanto del lenguaje como en el lenguaje, en este caso en español y en el idioma inglés.

1.2 Antecedentes.

El lenguaje es una herramienta propia del individuo que le ayuda a socializar con otros, permitiéndole moverse en los campos sociales y culturales de una comunidad. Lo cual forma parte del desarrollo del ser humano, es lo que lo humaniza; le brinda la oportunidad de relacionarse de manera competente y funcionar como miembro de una

comunidad en particular, asumiendo ciertos roles determinados y participando en actividades propias de la comunidad (Garret, 2021, p.1).

La comunidad en sí misma logra perpetuarse a través de la transmisión de sus conocimientos y el aula escolar, se vuelve parte fundamental en ella, el alumnado además de aprender conceptos básicos necesarios para su desarrollo como las matemáticas o el español, sino que además en el salón se aprehende “la pragmática social”, ya que las correcciones realizadas por los docentes o las interacciones realizadas entre los alumnos, inciden en las formas de interacción y socialización fuera del aula (Friedman, 2009, p. 348). De esta manera en el aula la forma correcta de hablar se explica y promueve para que la lengua se reproduzca, se mantenga y se transmita.

Para los fines de esta investigación se tomará la definición de migración de Garduño (2003) quien propone que la migración se ha revisado como interacciones de campos autónomos, en donde las y los migrantes son entidades pasivas y la periferia es un agente inmóvil, pero debido a la globalización y los cambios producidos en el sistema económico internacional esta percepción ha cambiado y se considera necesario analizar las complejidades que presenta el desplazamiento multidireccional y complejo de los individuos en áreas fronterizas.

Por tal motivo Garduño (2003), señala que se ha originado el enfoque transnacionalista de la migración “cuyas premisas centrales son: 1) existe una división internacional del trabajo que ha inducido la consolidación de procesos migratorios de agentes sociales y políticos que se encuentran subsumidos en categorías raciales, étnicas e identitarias” (pp. 68-72).

Los movimientos migratorios generan cambios en la sociedad de acogida y en la comunidad migrante, los cuales se reflejan en las formas de expresarse a través de la lengua; por lo tanto, este proyecto se enfoca en el grupo de migrantes de retorno en la Frontera Norte de México y las prácticas lingüísticas que se generan dentro de esta comunidad, para poder describir la manera de socializar de los adolescentes a través del uso de dos lenguas el inglés y el español. El apartado de antecedentes se desglosa en cuatro subapartados: antecedentes contextuales, conceptuales, teóricos y empíricos.

1.2.1 Antecedentes contextuales.

La migración de retorno fue definida por la UNESCO como: “el movimiento de una persona que regresa a su país de origen o lugar de residencia habitual” (2008, p.18). Es importante entender que la migración de retorno tiene dos vertientes puede ser: retorno voluntario o retorno forzado. Se entiende por retorno forzado, cuando los migrantes residen en el lugar de destino y hay factores externos que los obligan a regresar, la deportación puede ser considerada como retorno forzado debido a que de acuerdo con la información en la página electrónica del Servicio de Ciudadanía e Inmigración de Estados Unidos (2019) el proceso de deportación es una expulsión de Estados Unidos por desobedecer las leyes del país.

En cambio, el retorno voluntario es cuando los migrantes toman la decisión de regresar a su país de origen sin que exista una fuerza extrínseca que los haga volver, Jáuregui y Recaño (2014) consideran que el desempleo, la inadaptación y la nostalgia de las redes familiares pueden ser algunos de los factores que propician este tipo de retorno. De acuerdo con Mestries: “la causa principal del retorno es el rendimiento decreciente de la migración, debido al recorte de la jornada laboral, a la caída del salario y al alza del costo de la vida en Estados Unidos” (2013, p.203).

Es difícil determinar si el migrante de retorno posee doble nacionalidad (estadounidense y mexicano), o si son nacidos en México, debido a que aun cuando en las estadísticas del gobierno del estado de Baja California se encuentren registrados la cantidad de alumnos nacidos en el extranjero, no se especifica si tienen doble nacionalidad, si son nacidos en el extranjero, pero han vivido en México toda su vida, tampoco si nacieron en México y se cambiaron su residencia a Estados Unidos, y ahora están de regreso.

En la migración existe una cuestión que es en ocasiones invisible, esta cuestión se refiere a los hijos de los migrantes, los cuales se ven involucrados en migraciones por decisión de sus padres o familiares, y que enfrentan varios obstáculos, en el proceso migratorio, uno de esos problemas es el hecho de haber nacido en otro país, y verse en la necesidad de continuar su educación en Estados Unidos. Este grupo es conocido como la generación 1.5 (Rumbaut e Ima, 1988). La generación 1 es la de sus padres, de los cuales difieren en el sentido de pertenencia con el país de origen debido a que no tienen muchos recuerdos sobre el lugar donde nacieron, y por otro lado son diferentes también de los

migrantes de segunda generación, que son aquellos hijos de migrantes que nacen en Estados Unidos, ya que ellos tienen un sentido de pertenencia con Estados Unidos y su proceso de adaptación es diferente a los que nacieron en otros países. De acuerdo con estas consideraciones, se explica la razón por la que no pueden pertenecer a la primera ni segunda generación de migrantes, y de ahí proviene el nombre de 1.5, indicando las diferencias presentes en esta generación.

Esta investigación se centra en describir el proceso de socialización de la lengua de los jóvenes retornados dentro del aula, por lo cual es necesario entender el contexto escolar al que se integran los jóvenes retornados de Estados Unidos. México ofrece dos opciones: una de ellas puede ser educación privada, a la cual pueden tener acceso sólo si los padres tienen las facilidades económicas para poder inscribir a sus hijos en dichas escuelas; la otra es la educación pública, la cual ofrece una opción accesible, en cuestión de la inversión económica que los progenitores deben realizar.

Ambos ambientes escolares son distintos a pesar de ofertar la misma carga académica y tener el mismo valor curricular ante la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, las escuelas privadas manejan algunas materias adicionales como clases en inglés, con el objetivo de que los alumnos reciban una educación bilingüe, lo cual facilita la adaptación de los migrantes. Esto es afirmado por (Camacho-Rojas y Vargas-Valle, 2016) quienes en los resultados de investigación concluyen que el capital económico, el contexto familiar, la ubicación geográfica de su escuela y vivienda, son factores que inciden en las oportunidades o desventajas educativas como parte de la experiencia escolar de los niños inmigrantes.

En el sistema educativo mexicano existe una diferencia entre escuela pública y privada en cuanto a oferta educativa debido a que, aun cuando las escuelas públicas ofrecen la materia de inglés como lengua extranjera es un nivel básico, en un horario antes o después de las clases y tienen un costo adicional, que no todos los padres de familia pueden costear. El factor económico, es relevante al momento de hacer la elección de escuela por lo regular las escuelas públicas manejan cuotas voluntarias que representan un costo menor al de las escuelas privadas, por este motivo, en educación pública existen grupos numerosos, lo cual dificulta la atención que el docente dedica a cada uno de los estudiantes y las clases

se imparten en español, por lo que el uso de la lengua en esta situación se convierte en una herramienta indispensable para la adaptación e integración social.

Debe indicarse que la educación básica en México abarca desde el preescolar, hasta la educación secundaria, al momento de tomar la decisión acerca de realizar la muestra en primaria o secundaria. Se hace mención que en este estudio no se considera el enfoque crítico, humanista y comunitario denominado La Nueva Escuela Mexicana. Por ello, un factor que fue relevante para seleccionar educación secundaria, fueron las estadísticas, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población en México, existen 126, 014, 024 millones de habitantes de los cuales ocho millones y medio son adolescentes de entre 12 y 15 años (INEGI, 2021) de acuerdo con la encuesta 90.5% asisten a la escuela y ocho de cada diez cursan la educación secundaria, lo anterior nos indica que alrededor de 6 millones de jóvenes cursa el nivel de secundaria. De los alumnos de nivel secundaria a nivel nacional alrededor de 200,000 se encuentran inscritos en Baja California, de estos alumnos 12 mil 831 son identificados como extranjeros por nacimiento, este grupo representa el 6% de la matrícula inscrita en secundaria (Portal de Gobierno del Estado de Baja California, 2021), debido a la cantidad de alumnos inscritos en secundaria, se optó por realizar la investigación en esa etapa de la educación básica.

Este estudio se inició en 2019 y no se vislumbraba la pandemia a nivel mundial que llegaría en 2020 debido a la enfermedad SARS-COV 2, (véase la sección: *Desafíos educativos frente a la pandemia COVID-19*) por lo tanto, las clases presenciales se suspendieron y las observaciones a los alumnos se realizaron dentro del entorno del área virtual. Ya que, de acuerdo con Luis Manuel Camacho Fraustro, encargado de enseñanza de Inglés en secundarias de la ciudad de Mexicali, (comunicación personal, 24 de febrero de 2021), al cancelarse las clases presenciales los docentes tenían tres opciones para llevarlas a cabo:

- En el horario establecido por la secundaria (Ej. La clase se impartía el lunes y jueves a las 8 am la sesión virtual se llevará a cabo en el mismo horario y con la duración acostumbrada de la clase) a través de diferentes plataformas como: *Zoom, Google Meet, Google Classroom o la que el docente considere pertinente.*

- En un horario diferente al que estaba establecido por el plantel, poniéndose de acuerdo docente y estudiantes para la modificación del horario y la plataforma en la cual se llevaría a cabo la sesión. (*Zoom, Google Meet, o Google Classroom*).
- Comunicándose con los alumnos solo por correo electrónico o vía *WhatsApp*, enviando correos electrónicos con los trabajos a realizar, sin necesidad de que se lleve a cabo una sesión virtual presencial entre docente y alumnos.

1.2.2. Antecedentes conceptuales.

Ortega, Fernández y Amaro (2017) señalan que, los retornados no aprenden a escribir en español de manera formal, esto genera una desventaja al integrarse en el entorno educativo mexicano, dificultades en la comprensión del español y además complica el proceso de adaptación y aceptación por parte de sus iguales. Por lo tanto puede considerarse que los jóvenes retornados que formaron parte de la muestra de la investigación tienen conocimiento del español, bajo el supuesto de que, al ser hijos o familiares de mexicanos, deben conocer el idioma; por lo tanto, es una parte relevante de la investigación, determinar si estos jóvenes pueden comunicarse de manera efectiva entre sus iguales, o si existe algún alumno retornado que presenta dificultades para integrarse al grupo, por las circunstancias derivadas de tener el inglés como primera lengua.

Es menester conocer la diferencia entre la integración sociolingüística, y la integración lingüística, la principal diferencia radica en el uso de la lengua como medio de inserción social, en la integración lingüística existe un conocimiento previo del lenguaje, y en la integración sociolingüística “[se] exige el conocimiento de las pautas socio lingüísticas y comunicativas (pragmáticas) de la comunidad de destino, imprescindible para una completa integración” (Moreno Fernández, 2009, p.140).

Un factor relevante para que exista integración, es la exclusión, que puede generarse entre el grupo de individuos, que son nativos del idioma y los foráneos, dicha exclusión puede generarse debido a que hay prácticas sociales aceptadas y asimiladas por los nativos, que son desconocidas para los foráneos, estos miembros que se integran a la comunidad, no son capaces de utilizar de manera adecuada estas prácticas por lo que terminan siendo

excluidos y considerados como miembros de segunda clase del grupo social. (García-Sánchez, 2011).

Aun cuando existen investigaciones lingüísticas con enfoque en la etapa de la adolescencia, no son suficientes, es necesario que se siga ahondando en el tema (Heath, 2017), hay mucho que aprender acerca de la socialización del lenguaje de los jóvenes, debido a que se desconoce cómo aprendieron algunos procesos pragmáticos, utilizan formas diferentes para expresarse, (Company y Cuétara, 2014), en ocasiones generando cambios lingüísticos, particulares de su edad.

Además de las dificultades propias que se derivan del dominio de la lengua por parte de los jóvenes retornados, todos los alumnos se encuentran atravesando por la pubertad, etapa en la que la aceptación es importante de acuerdo con Silva (2006) en este momento de la vida se termina de construir la realidad psíquica del individuo la cual está conformada por los vínculos del mundo exterior que son reconstruidos por el individuo y también termina de moldear la identidad.

Debido a que la adolescencia es una parte fundamental del crecimiento del individuo se decidió enfocar el proyecto al grupo de edad de adolescentes retornados, como una manera de ayudar a los estudios referentes a bilingüismo y adquisición de lenguas, en las que este grupo ha sido poco revisado. Entre los estudios relevantes que abordan la adolescencia, destaca el trabajo de Rumbaut (1994) quien examinó los procesos psicosociales que utilizan los jóvenes migrantes de diferentes países extranjeros a Estados Unidos, para adaptarse a su nuevo entorno, enfocándose en la construcción de la identidad durante la pubertad. No obstante, a pesar del interés que presenta la variable de identidad, su inclusión en el presente estudio fue descartada debido a las limitaciones temporales inherentes al diseño investigativo.

1.2.3 Antecedentes teóricos.

Desde la perspectiva funcionalista la lengua es el factor de socialización por excelencia; en este proceso existen varias implicaciones lingüísticas que ayudan a tener vínculos interpersonales y la capacidad de comunicarse unos con otros (Duff, 2008). Con respecto a la idea acerca de que la lengua favorece la socialización, Ochs y Schieffelin (2017) señalan que el idioma se vuelve un instrumento capaz de mediar la experiencia

humana a través de símbolos que pueden interpretarse de diferentes maneras dependiendo de las prácticas socioculturales, las formas verbales, emociones y pensamientos.

Además, Ochs y Schieffelin (2017) concluyen que la socialización del lenguaje es bidireccional, a pesar de las asimetrías que puedan existir entre los hablantes, para las autoras el lenguaje es mucho más que un código, es un medio de comunicación que ayuda a unir no solo a los individuos que comparten una misma lengua materna, sino también a comunidades enteras. Para las finalidades de esta investigación además de la socialización se consideró la adquisición de la lengua, lo cual se menciona a continuación.

Existen varias opiniones en referencia al paradigma sobre la mejor edad para adquirir una segunda lengua; de acuerdo con lo investigado, existen diferentes posturas con respecto esta cuestión algunos autores consideran que el mejor momento debe ser antes de la pubertad y otros consideran que no importa la edad en la que se adquiere la segunda lengua (L2). Con respecto a esto, Tochón (2009) plantea que hay una serie de dificultades que se presentan al intentar aprender L2 en la edad adulta, como pueden ser: motivación personal, memoria limitada, ansiedad o problemas para concentrarse, creencias arraigadas de no poder aprender, y/o no contar con el tiempo libre para estudiar.

Considera además que los estudiantes que tienen poco conocimiento de su L1 tienden a tener un aprendizaje débil en L2. A diferencia de aquellos niños que están conectados con su primera lengua, estos estudiantes no logran desarrollarse en la segunda lengua, y como resultado, se enfrentan a evaluaciones y juicios erróneos. Son percibidos como niños con pocas habilidades y pensamiento limitado, porque no pueden expresarse en el idioma dominante (Tochón, 2009)

Por su parte Cook (2001) expresa que la evidencia existente no es suficiente para determinar que la edad es un factor clave para aprender una lengua extranjera, lo que ella puede asegurar es que si se pretende obtener un buen acento se debe aprender una segunda lengua, en la infancia, por otro lado, si se quiere aprender las habilidades comunicativas básicas se puede empezar el aprendizaje en la edad adulta.

Aun cuando se puede suponer que los jóvenes retornados son bilingües en inglés y en español, no podemos asegurar esto, por lo tanto, es importante considerar que adquirir conocimientos en una L2 durante la adolescencia puede ser complejo. Sin embargo, esta investigación no pretende centrarse en el fenómeno de adquisición de la lengua, sino

comprender de una manera amplia cuáles son los factores presentes en el ambiente al que se integran los jóvenes retornados que facilitan o dificultan su grado de socialización en el entorno nuevo, debido a que estos procesos se vuelven más complejos en los espacios fronterizos.

Definir la frontera se ha vuelto complejo, ya que es preciso entender la diferencia entre límites, frontera y zona fronteriza, a pesar de que los tres conceptos antes mencionados parecieran sugerir lo mismo, no son sinónimos (Omoniyi, 2014); los límites son el espacio geográfico delimitado por los paralelos y meridianos, la frontera es el espacio físico que divide un territorio, por último, la zona fronteriza se refiere a las comunidades y espacios cuya contigüidad genera un impacto recíproco.

Omoniyi (2014) hace una reflexión sobre el concepto frontera y qué implica vivir en el espacio fronterizo el autor indica que la frontera se caracteriza por intercambios sociales y comerciales, donde hay que distinguir, entre lo que es la frontera física y la conceptual, es decir, entre las fronteras físicas, de muros de cemento o metal que dividen los países, y, por otro lado, las fronteras conceptuales, extensiones de las primeras, las cuales están en la mente. Las últimas no podemos verlas, porque no existen de manera física, pero existen. Es interesante retomar la distinción entre los conceptos frontera física y conceptual de Omoniyi para aplicarlos a este proyecto, y retomarlo para describir la frontera entre México y Estados Unidos.

De acuerdo con Anguiano y González (2015) la frontera norte puede describirse como militarizada, el proceso de endurecimiento en la vigilancia de la frontera EE. UU.-México inició en 1993, y aceleró la militarización después de los ataques del 2011, México también desplegó una serie de acciones para disminuir la cantidad de personas que ingresan al país, en donde existieron abusos y extorsiones por parte de las autoridades y además se sumaron los secuestros y asesinatos de migrantes nacionales y extranjeros por parte de grupos del crimen organizado (Anguiano y González, 2015).

Por otra parte, las fronteras conceptuales se manifiestan en el contexto de ambos países; estas no dependen de una estructura física que impida el tránsito, pero sí requieren ser atravesadas. En este sentido, el acceso está mediado por la lengua: el dominio fluido del idioma inglés facilita la movilidad en Estados Unidos; en caso contrario, el desplazamiento es posible, pero con ciertas limitaciones.

En consecuencia, se puede inferir que las fronteras conceptuales no sólo se encuentran presentes en el territorio estadounidense, sino también en el mexicano. Los jóvenes retornados que se reincorporan al sistema educativo en México son objeto de prejuicios debido a que hablan español con acento *gringo* o un español considerado *mocho*. Panait y Zúñiga (2016) señalan en su estudio que, en las escuelas mexicanas, estas competencias lingüísticas no son reconocidas; por el contrario, el desempeño lingüístico de estos estudiantes suele percibirse como problemático.

Pijnenburg (2017) utiliza el término *borderlander*, es aquella persona que vive en donde dos fronteras se unen y se beneficia de esa situación, tal como señala Pijnenburg, un *borderlander* es quien puede ir y venir por la frontera y visitar ambos espacios que se unen, por lo tanto es capaz de obtener oportunidades en los dos lados de la frontera, “es alguien que percibe la frontera como un inicio, como una oportunidad o incluso como una bendición, alguien que celebra y explota la frontera como un lugar único” (TEDx Talks, 2017, 2m33s).

Toledo Sarracino y García-Landa (2018), amplían el concepto de *borderland* al aportar a su descripción el carácter de bilingüismo como una de las herramientas que posee el sujeto; “[el *borderlander* vive inmerso en un proceso bilingüe que es determinado a partir de su experiencia con ambas lenguas: lo que escucha y lee en inglés y español en un ambiente real de inmersión” (p.104).

Pijnenburg indica que en las recientes investigaciones acerca de la frontera los académicos se han interesado en cómo las fronteras se construyen, se gestionan y cómo esto impacta en el día a día de la sociedad, el autor considera que el concepto de frontera es subjetivo debido a que las acciones de las personas son las que le dan sentido a la frontera, Pijnenburg nos brinda un ejemplo muy útil al respecto:

Covid-19 [mostró] que la función de la frontera puede cambiar, de una frontera abierta e invisible a una frontera invisible, más cerrada [...] Como resultado, los actores, ya sean minoristas, instituciones educativas o consumidores, tienen que lidiar con un alto grado de incertidumbre (Pijnenburg, 2022, p.6).

La frontera es un lugar que ha atraído la atención de los investigadores a través de los años debido a las circunstancias particulares que ocurren cuando dos países comparten un espacio geográfico como en el caso de México y Estados Unidos. El interés por ingresar

a la Unión Americana a través de la frontera mexicana se ha incrementado debido a la violencia en países como Nicaragua, Guatemala, Honduras y Venezuela, incluyendo México que, entre otras situaciones, obligan a las personas a cambiar su lugar de residencia. Sin embargo, en la mayoría de los casos, debido a las políticas migratorias, Estados Unidos rechaza a las personas que toman la decisión de migrar, les niega el acceso y los regresa a su país de origen, lo cual genera un incremento en la cantidad de deportados y retornados en las ciudades fronterizas de México como Tijuana, Ciudad Juárez, San Luis Río Colorado, Nogales y Nuevo Laredo, Matamoros, entre otras.

1.2.4 Antecedentes empíricos.

En la construcción del apartado de antecedentes empíricos, se consideraron diversas fuentes relacionadas con la lingüística aplicada, el bilingüismo, la semiótica, el análisis del discurso y la socialización del lenguaje,. La selección de los estudios se realizó siguiendo las recomendaciones de la directora de tesis, con el objetivo de abarcar una variedad de enfoques relevantes para el marco teórico de esta investigación.

No se estableció un rango temporal específico para la búsqueda sin embargo los trabajos consultados fueron organizados en orden cronológico para facilitar la observación de la evaluación histórica y conceptual de las temáticas abordadas. La búsqueda se realizó en diversas bases de datos académicas especializadas priorizando la inclusión de fuentes reconocidas y pertinentes al estudio. Este procedimiento metodológico, aunque no constituye una revisión sistemática rigurosa, permitió construir un marco empírico integral y coherente, que sustenta el análisis y discusión posteriores en la investigación.

En este sentido, el proceso de integración de los migrantes es descrito por Wessler (2014), quien realizó una serie de entrevistas a jóvenes deportados, de las cuales extrae la información necesaria para explicar algunos de los problemas al reintegrarse al país. El autor indica que, además de extrañar Estados Unidos y aprender a adaptarse a México y su cultura, su repertorio lingüístico del español es limitado, lo cual puede generar frustración y dificultades para comunicarse, como lo mencionó uno de sus entrevistados quien sentía que hablaba mal, como un niño, a pesar de ser adulto.

Continuando con el proceso de socialización, las autoras Kyratzis y Goodwin (2017) realizaron un estudio para identificar las interacciones de los niños y adolescentes dentro del grupo de aulas multilingües, en donde identificaron las diferentes formas de socializar

en los niños, a través de las cuales expresan sus ideas y emociones con sus compañeros. Las autoras descubrieron que “los recursos de interacción usados entre niños y adultos son bastante similares, [a pesar de esta diferencia debe verse] que los niños son agentes de sus propias órdenes morales y sociales” (Kyratzis y Goodwin, 2017, p. 133) lo anterior es denominado cultura del niño.

Por otra parte la manera de socializar de los adolescentes no puede equipararse con la de los niños, es por ello que Pérez-Felkner (2013), hace una recopilación acerca de diversas investigaciones sobre niñez y adolescencia, para comprender las formas de socialización entre adolescentes, cabe señalar que la autora pone especial atención en los mecanismos y consecuencias de la socialización y entender cómo es que los adolescentes aprenden los roles sociales, de qué manera determinan el rol de agencia en el desarrollo social; entender el contexto social en el que ocurre la socialización; y comprender la influencia de los cambios sociohistóricos en el proceso de socialización.

Vélez-Rendón y Rendón (2007) plantean que los migrantes se someten a un auto silenciamiento, el cual es generado por el temor a cometer errores al hablar, denominan a esta situación “inseguridad lingüística”, la cual puede ocurrir con cualquier idioma, las autoras han hecho una investigación con respecto a la percepción que tienen sobre su dominio del español de mujeres que crecieron en Estados Unidos, lo que descubrieron las autoras es que la mayoría de sus sujetos de investigación consideran que tienen un español defectuoso o deficiente, al comparar su dominio del idioma con quienes tienen el español como lengua materna, consideran además que al viajar a México “se pone en tela de juicio tanto su español como su lealtad a la cultura ancestral” (Vélez-Rendón y Rendón, 2007, p. 171).

Estas dificultades mencionadas por Vélez-Rendón y Rendón pueden ser desconocidas por los maestros que se encuentran encargados de educar a estos jóvenes retornados que se integran a la educación en México, lo cual puede causar una serie de conflictos en cuanto a la participación del estudiante en clase, el aprovechamiento, el rendimiento escolar, así como también puede influir en la motivación del estudiante.

Con respecto a estudios relacionados entre migración y lengua, Extra y Vallen (2013), indagan el repertorio lingüístico de poblaciones escolares multilingües en el contexto escolar y familiar, su investigación refleja que aun cuando hay una mejoría en el

desempeño de los inmigrantes de segunda generación, estos alumnos muestran un ligero retraso en comparación con el éxito de sus compañeros de clase; algunos indicadores que pueden generar estas circunstancias son el nivel socioeconómico, el lenguaje que se usa en casa, los conocimientos previos del alumno así como también las características de la escuela (Extra y Vallen, 2013) .

Por otra parte, se encuentran los estudios con perspectiva fronteriza, como el de Teschner (1995) que habla de la situación particular en la frontera El Paso, Texas – Ciudad Juárez, Chihuahua; en donde por una parte se encuentra una sociedad bilingüe en El Paso, mientras que Ciudad Juárez es una sociedad monolingüe español, ante esta circunstancia el autor revisa si existe algún impacto lingüístico generado por esta situación en diferentes ámbitos en lo social, laboral, comercio y educación. Otro de los temas que se desprenden del tema frontera y migración es la educación, algunos de los estudios previos acerca de la inserción de jóvenes retornados en la educación mexicana se mencionan a continuación.

La educación es un tema relevante al estudiar la situación de los jóvenes retornados, Panait y Zúñiga (2016) enfatizan que tanto los sistemas escolares en México como Estados Unidos no cuentan con el apoyo indicado por parte de sus maestros, generando una ruptura lingüística que afecta la adquisición de habilidades académicas básicas, esenciales para el éxito escolar. Los autores pudieron demostrar que los cambios que realizan los alumnos de L1 a L2, no pueden considerarse como simples transiciones, sino que son rupturas profundas. Los participantes de la investigación de Panait y Zúñiga (2016), poseen un repertorio lingüístico mayor que el de sus compañeros monolingües, pero no tienen una base sólida de alfabetización para mantener este repertorio y reforzarlo, aunado a las debilidades del Sistema Educativo en México, propician que en la mayoría de los casos la deserción escolar ocurra.

Las diferencias lingüísticas entre maestros mexicanos y alumnos transnacionales genera conflictos de aprovechamiento y deserción escolar, tal como los demuestran Román, Carrillo y Hernández León (2016) en su investigación acerca de trayectorias migratorias, el estudio muestra cómo estos alumnos son aquellos que se encuentran en tránsito circular entre dos o más países con diferentes contextos sociales y culturales (Hamann 2001, Sánchez García, 2008, Smith y Guarnizo 1998), en el estudio de Román et al, (2016) se enfocan en los estudiantes que circulan entre México y los Estados Unidos, que por el

hecho de estar viviendo un tiempo en un país y otra parte del año en otro país, estos cambios de residencia y escuela, pueden generar deserción escolar.

Poseer un dominio mínimo del español y tener una pronunciación distinta forma parte de las dificultades a las que se enfrentan los retornados para poder adaptarse de nuevo en México, así lo afirman Shinji y Sandoval (2016) quienes realizaron un estudio a partir de la narrativa de un joven de 18 años que forma parte de la generación 1.5 y es retornado de Carolina del Norte en los Estados Unidos a Guanajuato, México.

Conocer las estrategias que se aplican para educar a los alumnos retornados en educación primaria, fue parte de la investigación de Sánchez García y Hamann (2016), los autores se enfocaron en los maestros de alumnos transnacionales, los resultados del estudio muestran que la mayoría de los docentes no se sienten capacitados para enfrentar las necesidades particulares de los alumnos transnacionales, consideran que necesitan capacitación al respecto. Además, exponen las dificultades a las que se enfrenta el retornado para poder adaptarse de nuevo en México, entre estas dificultades sobresale “el uso de un español distinto al de los locales” (Shinji y Sandoval, 2016, p.298).

Jiménez (2017) plantea las reacciones que tienen los retornados adultos al llegar al país de la siguiente forma: “La palabra que mejor describe, según los expertos, el estado en el que se encuentran los mexicanos cuando regresan es shock. Llegan con miedo, enojados y deprimidos, pero, sobre todo, llegan a enfrentar una situación económica muy difícil” (párr. 1). Por otro lado, las autoras Miramontes, Vázquez y Chávez (2019) describen el fenómeno migratorio en las fronteras de México- Estados Unidos y México-Guatemala, en donde se mencionan las dificultades de adaptación social por las que atraviesan los niños y jóvenes al migrar a un país nuevo, este proceso puede generar ansiedad, inestabilidad e inseguridad, esto puede incrementar en caso de que los retornados, no dominen el idioma en el que las clases, a las que se integran, son impartidas; “por lo anterior es normal esperar un mal desempeño escolar por parte de los niños que ingresan a la escuela en otro país” (Miramontes et al, 2019, p.23).

Una de las necesidades de los retornados de EE. UU. a México, es perfeccionar la competencia comunicativa en español, por lo que Noguerón (2015) desarrolló un curso para apoyar a esta comunidad que de acuerdo con la autora es considerada como “vulnerable” debido a su estatus migratorio, el propósito del curso es “facilitar a través del desarrollo de

la competencia comunicativa en español su integración social, laboral y profesional en el nuevo contexto sociocultural al que regresan [...]” (Noguerón, 2015, p.6). Con respecto a las oportunidades de empleo para los retornados, estas son limitadas y se relacionan con el nivel de dominio del idioma inglés que poseen, ejemplo de ellas son: impartir clases de inglés o integrarse a algún call center, como agente de atención al cliente bilingüe.

Por un lado, Mora, Rivas, Lengeling y Crawford (2015) explican que la mayoría de los retornados que incursionan en el campo de la docencia indican que el motivo principal de integrarse en esta área es la posibilidad de ayudar a otras personas a aprender el idioma inglés a través de compartir sus experiencias de vida en Estados Unidos.

Por otro lado Pardo (2019) se enfocó en el área de los call center, realizando una investigación acerca del nivel de competencias en multiliteracidad y literacidad digital de los migrantes retornados que trabajan en un call center, descubriendo que si bien estos lugares necesitan de empleados bilingües y se enfocan en los retornados, debido a que además del idioma cuentan con la biculturalidad, es importante mencionar que no basta solo con conocer el idioma, sino tener habilidades de literacidad y multiliteracidad para poder comunicarse de manera efectiva a través del teléfono con el cliente. Dichas habilidades no forman parte del bagaje cultural de todos los retornados, dejando a muchos de ellos desempleados.

Peña-Muñoz (2015) indica que uno de los grandes retos a los que se enfrentan los retornados al volver es la reinserción laboral, debido a que las principales fuentes de empleo en Estados Unidos son agricultura y construcción, algunos de los connacionales estudiaron la secundaria o preparatoria en México y el tiempo que estuvieron radicando en EE. UU., no fue suficiente o no contaron con las oportunidades para aprender el idioma inglés de manera formal por lo que es probable que hablen el idioma pero no lo escriban.

Lo indicado por Peña-Muñoz (2015) muestra que existe una expectativa con respecto a los retornados y esta es que su dominio del inglés es completo, es decir pueden hablar y escribir en inglés, lo cual es una de las principales características que buscan empleadores de call centers y centros educativos bilingües; sin embargo, no todos los retornados logran alcanzar el nivel de dominio del idioma inglés, por lo que en ocasiones son rechazados incluso por los call centers (Pardo, 2019).

Malkin (2017) indica que los retornados caen en un vacío laboral al regresar, pues carecen de conexiones, antecedentes laborales, hogar y documentos e incluso enfrentan el estigma social, la autora indica que a pesar de que existen programas por parte del gobierno federal para vincular a los retornados con servicios públicos y bolsas de trabajo, el alcance de dichos programas es limitado. Además de las dificultades para obtener empleo, también se enfrentan con problemas de reintegración y socialización; estas dificultades no son únicas de los adultos retornados, sino que también son barreras para los jóvenes retornados mismos que son el objeto de estudio de esta investigación.

Para integrarse al sistema educativo en México, el alumno debe contar con conocimientos del idioma español, así como una comprensión básica de la historia y geografía del país. Estas habilidades lingüísticas implican también el dominio de la estructura y el uso correcto del idioma. Sin embargo, la mayoría de los jóvenes retornados no han recibido una enseñanza formal del español. Al igual que sus contrapartes adultas, enfrentan dificultades para concordar y manejar el idioma inglés, mientras que su dominio del español suele ser limitado, con habilidades mínimas en escritura y gramática. Por lo tanto, resulta fundamental prestar atención a esta población de jóvenes retornados para comprender mejor las adversidades que enfrentan al reincorporarse al sistema escolar, con el fin de facilitar una inserción educativa exitosa.

1.3 Planteamiento del Problema.

La migración se ha convertido en un problema global que ha desencadenado una crisis humanitaria, en la cual las ciudades fronterizas juegan un papel crucial como escenarios geográficos donde se manifiesta esta problemática. En esta investigación, se analizó el contexto geográfico de Baja California en el noroeste de México, que limita al norte con la frontera sur con el estado de California en los Estados Unidos. En esta región se ha observado un incremento significativo en la llegada de adolescentes provenientes de diferentes nacionalidades en busca de asilo político en los Estados Unidos, pero que, al no resolver su situación migratoria terminan siendo retornados a México.

Entre 2010 y 2020 el número de migrantes retornados a México se incrementó pasando de 230 mil a casi 280 mil, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020), esta cantidad se mantuvo constante hasta 2022 con 258 mil migrantes repatriados, a partir del 2023 comienza un ligero descenso de 214 838, esta cantidad siguió

a la baja hasta el año 2025 en donde la cantidad en el periodo de Enero a Mayo es de 57 089 migrantes repatriados, de acuerdo con datos proporcionados por la Unidad de Política Migratoria (2025).

Este fenómeno migratorio no sólo implica un cambio en la población, sino que también genera transformaciones sociales que se reflejan en la lengua. Los estudiantes que regresan a México después de haber vivido en EE.UU., traen consigo nuevas formas de hablar, palabras, expresiones y estructuras gramaticales influenciadas por su experiencia migratoria. Estas adaptaciones pueden incluir el uso de préstamos lingüísticos, cambios en la pronunciación, modificaciones en la gramática y nuevas formas de interacción social. Por ello resulta relevante analizar desde la lingüística cómo estas condiciones migratorias obligan a los estudiantes retornados a modificar su lengua para adaptarse a un nuevo ambiente educativo y entorno social, evidenciando así la capacidad de la lengua para transformarse según las experiencias y contextos de sus hablantes.

Con la finalidad de comprender las modificaciones del lenguaje en contextos migratorios la lingüística nos proporciona ciertas herramientas: estudio del contacto de lenguas, análisis sociolingüístico, metodologías cualitativas, estudio del proceso de adaptación lingüística o el análisis del cambio lingüístico. En el apartado correspondiente a Metodología se describe con detalle el enfoque utilizado en la investigación.

1.4 Preguntas de Investigación.

Al analizar esta problemática y los cambios derivados del fenómeno migratorio, emergen múltiples interrogantes; sin embargo, resulta relevante comprender las experiencias y desafíos que enfrentan los jóvenes retornados al incorporarse al sistema educativo mexicano. En consecuencia, para profundizar en el entendimiento de este fenómeno, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es la socialización del lenguaje de los jóvenes retornados inscritos en la última etapa de la educación básica durante la contingencia por COVID-19?

De la cual se derivan las siguientes interrogantes:

- ¿A qué problemas se enfrentan los jóvenes retornados en las interacciones verbales en inglés o español dentro del aula virtual?

- ¿Cuál es el proceso de acomodación lingüística que realizan los jóvenes adolescentes retornados en secundaria?
- El proceso de socialización del lenguaje, ¿cómo difiere en la clase de Español y en la clase de Inglés?

1.4.1 Objetivos de investigación.

El interés principal de esta investigación es comprender cómo ocurre la socialización lingüística de los participantes retornados de Estados Unidos inscritos en México que toman clases a distancia en el aula virtual, ya que debido al confinamiento por COVID-19, las clases se suspendieron en marzo de 2020 y se renovaron hasta junio de 2023, para comprender este proceso se tomó una muestra a estudiantes retornados cuya primera lengua es el inglés se realizó una entrevista, observación de clases virtuales, y notas de diario de campo para identificar ¿qué tipo de interacciones se generan en la clase?, ¿qué procesos de acomodación lingüística ocurren? ¿La participación de los alumnos disminuye en el entorno virtual?

1.4.1.1 Objetivo general.

Explicar cómo se lleva a cabo la socialización lingüística entre los alumnos oriundos del Estado de Baja California cuya lengua materna es el español y los migrantes retornados de Estados Unidos cuya lengua dominante es el inglés, que se integran a la educación básica, durante el periodo de pandemia COVID-19.

1.4.1.2 Objetivos específicos.

De lo anterior, se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar si la socialización del lenguaje en el aula virtual durante el ciclo escolar 2021-2022 genera alguna problemática para los jóvenes retornados en su perspectiva, en la de sus docentes y sus padres.
2. Analizar la toma de turnos en las interacciones verbales observadas en el aula virtual en particular la retroalimentación y/o corrección por parte del docente y/o corrección por parte del docente y/o compañeros para comprender el proceso de acomodación lingüística.

3. Describir las diferencias entre el proceso de socialización del lenguaje en la clase de español y de inglés mediante la observación en el aula virtual como la autopercepción del alumno retornado y el docente.

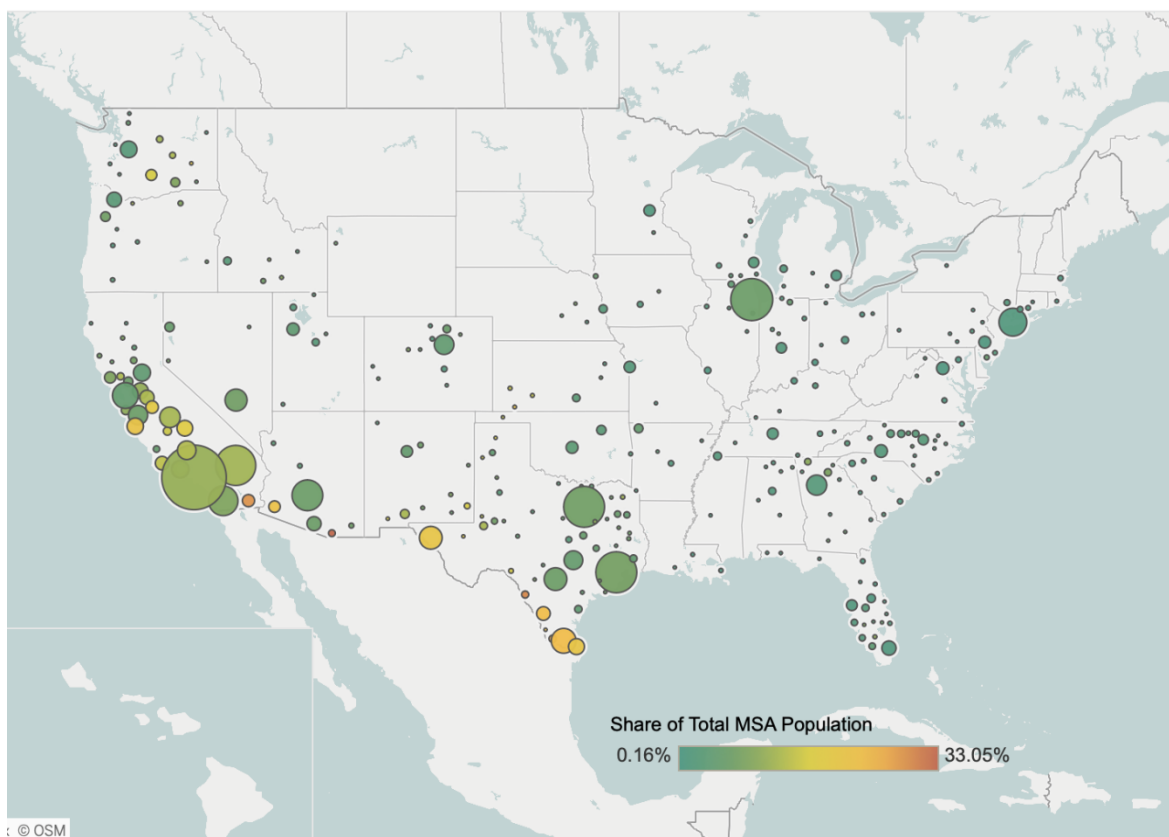
1.5. Justificación

El Estado de Baja California tiene una población de 3,769,020 según el censo de 2020 realizado por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI); de acuerdo con el mismo censo la población migrante es de 1,252,409 personas. Baja California se ha convertido en un punto de encuentro de miles de migrantes, cerca de 50 mil migrantes son repatriados por las garitas de Tijuana y Mexicali, de acuerdo a datos de la Secretaría de Gobernación (2019); derivado de esta situación la mezcla de culturas y lenguas en la frontera genera un híbrido de acuerdo con Moreno Fernández (2009), lengua e inmigración están relacionadas, el inmigrante no solo necesita conocer la lengua del país al que emigra, sino que además debe conocer “las pautas sociolingüísticas y comunicativas de la comunidad de destino, imprescindible para una completa integración” (Moreno Fernández, 2009, p. 140).

A continuación, se muestra un mapa para ubicar de manera geográfica al estado de Baja California (Figura 1), además se muestran datos del Migration Policy Institute (2024) donde se puede observar los principales destinos metropolitanos de migrantes mexicanos en Estados Unidos: Los Ángeles, Chicago, Houston, Dallas y Riverside.

Figura 1

Población inmigrante de EE. UU. por área metropolitana.



Fuente: (Migration Policy Institute, 2023)

Un ejemplo de esto puede observarse dentro del salón de clases, un espacio que permite revisar las interacciones sociales de los retornados. Tijuana y Mexicali son ciudades fronterizas que reciben a los repatriados de Estados Unidos de acuerdo con datos de la Secretaría de Gobernación (2019) en el periodo de enero a marzo de 2019 regresaron por la garita Tijuana Chaparral la cantidad de 10, 564 personas; y por la garita Mexicali Centro han sido 4,382 repatriados.

En 2025 tras la llegada al poder de Donald J. Trump, la cantidad de personas deportadas se mantiene, e incluso se espera que hay un incremento en las repatriaciones, debido a que para su segundo mandato del presidente Trump se aprobó la ley Laken Riley (Department of Justice, 2025) esta ley permite la detención y deportación de inmigrantes indocumentados que sean acusados de delitos incluso si no han sido juzgados ni declarados culpables, inclusive los motivos para ser deportados se incrementan ahora se consideran las agresiones a agentes de policía o delitos que hieran o maten a algún individuo (Jiménez, 2025).

De acuerdo con el delegado Federal Único Alejandro Ruíz Uribe, en abril de 2025 “en Tijuana los Estados Unidos han repatriado a 4 mil 251 migrantes mexicanos y Mexicali registró 522, siendo la primera la ciudad que recibe más repatriados” (Azcarate, 2025, párr. 1), considerando que desde 2019 las ciudades con mayor afluencia de deportados en Baja California son Mexicali y Tijuana, por eso se decidió llevar a cabo el proyecto en esa zona geográfica.

La justificación de este estudio se sustenta en la carencia de investigaciones previas sobre la experiencia de los jóvenes retornados en la frontera norte entre México y Estados Unidos, de manera particular lo que respecta a los desafíos que enfrentan para integrarse a un entorno sociocultural y lingüístico distinto dentro del aula (Heath, 2017; Jensen, Mejía y Aguilar, 2017). Al centrar el análisis en el uso de la lengua materna y la lengua extranjera: el inglés y el español, en los salones de clases virtuales de nivel secundaria en la ciudad de Tijuana, esta investigación busca aportar evidencia relevante que contribuya a la comprensión y atención de las necesidades específicas de esta población reforzando así la pertinencia y relevancia de la presente investigación.

2 Marco Teórico.

2.1 Lengua como Fenómeno Social.

La lengua ha sido parte del hombre desde su evolución de cuadrúpedo a bípedo, de acuerdo con algunos teóricos lingüistas que consideran que los cambios biológicos generados por cuestiones evolutivas fueron las que llevaron al hombre a utilizar las cuerdas vocales para comunicarse, la lengua es parte fundamental del ser humano es la característica que nos distingue de otros mamíferos, (Carstairs-McCarthy, 2003) los humanos no solo pueden comunicarse para pedir ayuda en situaciones de peligro, como en el caso de algunos primates, sino que además pueden mentir, cometer errores, y crear historias utilizando su imaginación, pero también es el constituyente nuclear de todo imperio; sostiene su expansión con palabras tejidas en discursos de obediencia y mandato.

Parte fundamental de la comunicación humana es la lengua (Ivanova, 2011) y es por lo tanto el núcleo del engranaje social ya que también su uso ayuda a legitimar el poder, a través de la historia se puede observar cómo algunas lenguas han prevalecido sobre otras, mostrando la fuerza de la civilización que lo utiliza (Pellicer, 2020). El lenguaje nos ayuda a expresar la naturaleza del mundo que nos rodea la cual parece un caleidoscopio de impresiones, que deben acomodarse en nuestras mentes, en forma de patrones de lenguaje utilizando el sistema lingüístico, el individuo es capaz de hacer esta codificación debido a que hay un acuerdo con la comunidad de habla a la que pertenece (Schultz, 1990).

El lenguaje puede considerarse en tres dimensiones, de acuerdo con Beltrán (1990): lingüística, sociológica y sociolingüística, para el autor la más relevante es la última debido a que considera la parte social del lenguaje, en donde va más allá de la función de comunicar, es a través del lenguaje que se transmite el conocimiento y las sociedades pueden heredar sus tradiciones y cultura. También puede verse como un hecho social, Saussure (2009) explica que el idioma tiene una influencia en la cultura general y es de vital importancia para la sociedad por ende también de los individuos, “el lenguaje tiene un lado individual y un lado social, y no se puede concebir el uno sin el otro” (Saussure, 2009, p. 36). A partir de esta reflexión, se infiere que el lenguaje adquiere relevancia porque permite la comunicación entre los miembros de una comunidad y entre diferentes individuos. Las interacciones generadas a través del idioma son fundamentales para el desarrollo y la cohesión social.

Labov (1972) concuerda con Saussure con respecto a que el lenguaje es un hecho social, sin embargo el autor considera que no todos están de acuerdo con respecto a la influencia de lo social en los cambios lingüísticos, considera que hay una división del campo lingüístico en dos grupos: social y asocial; estos grupos son descritos por Labov de la siguiente manera, primero el grupo social: “presta una atención estricta a los factores sociales para explicar el cambio[...] pone énfasis en la importancia de la diversidad lingüística, las lenguas en contacto y el modelo de las oleadas lingüísticas” (p.330).

Además, se encuentra el grupo “asocial”, el cual de acuerdo con Labov son los lingüistas que:

centran su atención en los factores puramente internos, estructurales o psicológicos, para explicar el cambio [lingüístico]; toman la comunidad lingüística homogénea, monolingüe como su objeto propio, y trabajan con el modelo del árbol genealógico como modelo de evolución lingüística (Labov, 1972, p.330)

A través de la lengua, podemos expresar nuestras ideas ya que las palabras otorgan a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser manipulados con toda comodidad por la mente, “[lo que] nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no resulta necesario demostrar que el lenguaje es, ante todo, un ente social” (Durkheim, 2003, p. 71).

Las variantes fonéticas pueden producir diferentes significados sociales, que dan información sobre el hablante y el contexto, estos significados sociales se encuentran en constante cambio (Chapell, 2019) lo anterior puede verse de manera evidente en la práctica, ya que el lenguaje tiene la capacidad de generar una división en los individuos, lo que puede ocasionar una perspectiva limitada que provoque una disminución en la participación social del individuo.

Agha (2007) indica que las variantes fonéticas que utilizamos para referirnos a las cosas también pueden considerarse actos sociales, debido a que estas referencias responden a una serie de reglas y criterios establecidos para mediar las interacciones sociales. Por otra parte, Canagarajah (2013) plantea que “los idiomas son recursos móviles, heterogéneos e híbridos que se combinan con otros recursos semióticos para dar sentido al contexto” (p. 35).

El contexto actual en el que interactúan los individuos y desarrollan la lengua, ha generado una serie de efectos contraproducentes en el mismo, Kovacevic, Spetic y Pleslic (2018) explican el impacto de globalización en la pérdida sobre el cuidado sobre la lengua, el cual afecta a las lenguas minoritarias, que debido a su impopularidad y su falta de prestigio en ocasiones llegan a desaparecer.

2.1.1 Adquisición del Lenguaje

Se entiende por adquisición del lenguaje aquellos mecanismos que ocurren en el cerebro para que las personas sean capaces de expresarse en un idioma determinado, existen diferentes teorías acerca de la adquisición del lenguaje. Skinner (1957), argumenta que, la adquisición del lenguaje ocurre debido a que las personas aprenden palabras nuevas gracias a estímulos generados por las personas que los cuidan. En su teoría explica el comportamiento intraverbal, el cual se describe como “préstamo literario” este término es utilizado para poder expresar cómo es que las personas aprenden a través de lo que escuchan de otras personas, tomando prestado ciertas palabras o frases y aplicándolas en nuestro discurso. También puede observarse como un proceso de asimilación, el cual ocurre cuando el niño se encuentra en contacto con el cuidador Piaget (1980), el niño va asimilando las palabras emitidas por el cuidador.

Bruner (1984) quien señala que el contexto es una parte importante en el desarrollo de la adquisición del lenguaje debido a que el niño aprende a través del entendimiento de todo lo que le rodea, otro factor importante para su aprendizaje es la intervención de los adultos, la manera en la que se comunica el adulto con el niño, ayuda en su aprendizaje y adquisición del lenguaje.

De acuerdo con Vygotsky (1995), el lenguaje es parte de la conciencia humana, el autor realizó una serie de estudios para poder determinar cómo es que el niño aprende el lenguaje, a través de sus investigaciones pudo determinar cómo es que el niño aprende el lenguaje, a través de sus investigaciones pudo determinar que “en el desarrollo del niño existe un periodo prelingüístico del pensamiento y un período preintelectual del habla” (Vygotsky, 1995, p 278).

Tomasello (2000) retoma un poco de las ideas de Skinner y Bruner para crear su teoría acerca de la adquisición del lenguaje, la cual expresa que los niños utilizan el lenguaje en la manera en la que lo han escuchado de los adultos, la información se

almacena a través de esquemas, los niños utilizan las palabras que poseen, y si no las han adquirido es porque no las han escuchado de los adultos. Tomasello utiliza el término “operaciones sintácticas basadas en el uso” para describir lo que sucede cuando los niños quieren expresar algo, con información que no poseen; es decir los niños no se limitan a comunicarse porque no tienen el bagaje completo del lenguaje, aún con la cantidad limitada de palabras que poseen logran crear estructuras que ayudan a expresar sus ideas.

2.1.2 Adquisición de segundas lenguas y bilingüismo.

La adquisición de segundas lenguas (ASL) y el bilingüismo son dos conceptos fundamentales, que se relacionan entre sí, en el ámbito de la lingüística aplicada. La adquisición de segundas lenguas constituye un campo de investigación interdisciplinar que examina los procesos mediante los cuales un individuo desarrolla competencia comunicativa en una lengua distinta de su lengua materna. En el marco de la lingüística aplicada, se reconoce que este proceso implica la construcción progresiva de un sistema interlingüístico, el cual, aunque comparte ciertas etapas con la adquisición de la primera lengua (L1), presenta particularidades derivadas de variables como el tipo y la cantidad de muestras de lengua meta orales o escritas a las que se ve expuesto el aprendiz de segundas lenguas (input) durante su aprendizaje, la edad de inicio y la motivación para aprender. Por lo tanto, la ASL es un objeto de estudio complejo, cuyo análisis exige integrar modelos teóricos que den cuenta de su naturaleza multifactorial y dinámica.

Por su parte el bilingüismo, es la condición funcional en la que un individuo posee un dominio y uso de dos o más, ya sea utilizando ambos idiomas de manera simultánea o alternando entre uno y otro. Uno de los primeros autores en escribir al respecto es Bloomfield (1933) quien indica acerca de los cambios que se han realizado en la lengua a través de la historia; el autor observa que, las modificaciones hechas a la lengua se generan debido a las interrelaciones entre culturas, que derivan en préstamos lingüísticos, los cuales ayudan a generar cambios en la lengua, y lo enriquecen, sin embargo estas modificaciones se convierten en un reto para quienes se encuentran aprendiendo una segunda lengua.

Pienemann propone la “Teoría de Procesabilidad”, la cual ayuda a conceptualizar de manera unificada la perspectiva del desarrollo de la lengua, demuestra que: “las etapas del desarrollo de aprendizaje permanecen estables a través de [las diferentes] situaciones comunicativas” (Pienemann, 1998, p. XVIII).

Desde los años sesenta en la investigación sobre adquisición del lenguaje se ha debatido sobre la fuente de la competencia lingüística (Ochs y Schieffelin, 2007), si se encuentra en estructuras internas, o es resultado del input verbal o una combinación de ambos, este debate ayudó al surgimiento de los estudios interculturales del desarrollo de la competencia comunicativa del niño.

Chomsky (1970), presenta una postura sobre la adquisición del lenguaje en la cual considera que el aprendizaje de una L2 ocurre una manera natural, con la misma facilidad y naturalidad con la que se aprende la primer lengua; el autor además crea el postulado acerca de dos sistemas gramáticos diferentes, uno que pertenece a los niños y otro a los adultos, de tal forma que estos sistemas son sustituidos uno por el otro al crecer, por lo tanto los adultos no pueden entender el lenguaje de los niños y viceversa.

Selinker (1972) retoma aspectos de la teoría de Weinreich acerca de las identificaciones interlinguales, pero considera que Weinrich deja abiertas preguntas acerca de la estructura psicológica, el autor indica que puede asumirse que la estructura psicológica es latente, y llega a activarse cuando la persona intenta aprender un según idioma (Selinker, 1972). Además, retoma el concepto de “estructura del lenguaje latente” de Lenneberg, debido a la falta de información hacia la parte psicológica del aprendizaje de segundas lenguas ya que es la que tiene más proximidad al concepto de “estructura psicológica latente”; sin embargo, Selinker afirma que además de la “estructura latente del lenguaje” de Lenneberg “en el cerebro existe un acuerdo formulado el cual es diferente para la mayoría de las personas” (1972, p. 212).

Selinker (1972) introdujo el concepto de “interlengua” para referirse a la hipótesis de la existencia de dos sistemas lingüísticos separados en la mente del individuo que aprende un segundo idioma, el autor llegó a esta definición, a partir de las observaciones realizadas de la producción de estudiantes de segundas lenguas, en las que pudo notar que hay una diferencia entre las locuciones generadas por un estudiante de segunda lengua, y un hablante nativo de la lengua objetivo (*target language*).

Lightbown y Spada (2011) tienen su explicación acerca del término interlengua, las autoras consideran que la interlengua es el fenómeno que ocurre cuando el estudiante está adquiriendo el conocimiento del segundo idioma y para entender la información que recibe de este nuevo idioma, para ello toma características del primer idioma, las cuales se

mezclan con el conocimiento de la segunda lengua. Lightbown y Spada aportan una descripción de la interlengua “las interlenguas son sistemáticas, pero también dinámicas. Cambian conforme los estudiantes reciben más input y revisan sus hipótesis sobre el segundo idioma.” (Lightbown y Spada, 2011, p. 201)

A partir de la década de los noventa los estudios lingüísticos tomaron un giro hacia los aspectos socioculturales, esta nueva perspectiva enriqueció la teoría de la Adquisición de Segundas Lenguas, de acuerdo con Steffensen y Kramsch (2017), una de las mayores contribuciones fue realizada por Lantolf (2000) quien adapta la Teoría Sociocultural de Vygotsky (2001) y la adapta al aprendizaje de segundas lenguas bajo el nombre de Teoría Sociocultural. “Esta Teoría [sociocultural] indica que la cognición ocurre primero en el plano social, para después ser internalizado en el plano psicológico como discurso interno en la interacción con otros” (Steffensen y Kramsch, 2017, p.20).

La Teoría Sociocultural estudia los procesos de adquisición de segundas lenguas, en adultos; Lantolf (2011) explica que, dicha teoría tiene sus bases en la psicología, en la teoría de Vygotsky acerca de la consciencia humana. La Teoría Sociocultural en contraposición a otras teorías no asume que la adquisición del lenguaje es un proceso universal, y para su estudio Lantolf enfoca sus investigaciones en actividades concretas dentro del salón de clases y su impacto en el aprendizaje.

Bayley y Langman (2011) indican que la adquisición del lenguaje es un fenómeno en el que intervienen diferentes factores como el cognitivo-lingüístico y el sociocultural; por este motivo la naturaleza de las interacciones en las que los estudiantes se ven inmersos y sus posicionamientos ante esas interacciones influyen en las formas lingüísticas adquiridas. En este sentido puede utilizarse la sociopragmática como una herramienta de análisis, ya que esta disciplina revisa el uso de expresiones específicas y la influencia del entorno en las interacciones comunicativas (Suárez, 2008; Haverkate, 2012).

Estas aproximaciones hacia los aspectos sociales y culturales que rodean la Adquisición de Segundas Lenguas también generaron a partir del 2000 las teorías ecológicas, que sugieren que el individuo se adapta al idioma que no conoce y puede aprenderlo debido a que participa de procesos eco sociales donde comparte información con personas que dominan el idioma. “Las teorías ecológicas nos hacen repensar la relación entre individuos y los diferentes ambientes de aprendizaje, más allá del salón de clases,

incluyendo aquellos ambientes de aprendizaje mediados por computadoras” (Steffensen y Kramsch, 2017, p.21)

Las autoras Steffensen y Kramsch (2017) indican que hay una serie de desafíos que debe enfrentar la teoría ecológica, uno de esos desafíos es el de la subjetividad, debido a que esta teoría se enfoca en individuos que desean aprender una segunda lengua, por lo que cada individuo tiene diferentes situaciones personales en las que se aproxima al aprendizaje, se encuentran en diferentes contextos, depende de la edad en la que están intentando aprender ya sea niñez, adolescencia o adultez, además que cada individuo posee procesos de socialización en su primera lengua así como la cultura dentro del ámbito familiar, escolar o de trabajo.

La ansiedad en el aprendizaje de segundas lenguas influye en la participación y el desempeño de los estudiantes en contextos educativos. Este fenómeno se manifiesta con frecuencia en la producción oral, generando sentimientos de inseguridad, temor y tensión que afectan la disposición para interactuar en la lengua meta (Falagán Carbajo, 2016; López, 2019). Diversas investigaciones han evidenciado que la ansiedad puede limitar la fluidez y la espontaneidad en la comunicación, en situaciones donde el estudiante teme cometer errores o ser evaluado (MacIntyre y Gardner, 1991; Tsui, 1996).

Además, la ansiedad no solo impacta el aspecto cognitivo del aprendizaje, sino que también está relacionada con factores afectivos como la autopercepción y la identidad del aprendiz, que condicionan su participación en el aula (Norton, 2000). Algunos estudios resaltan que un ambiente de clase que minimice la ansiedad, mediante prácticas pedagógicas que promuevan la confianza y reduzcan el miedo al error, favorece un mayor desarrollo de las competencias orales en la segunda lengua (Azizifar, Faryadian y Gowhary, 2014; Ashraf, 2019).

Ahora bien ¿qué significa ser bilingüe? Es complejo poder responder esta pregunta, debido a que es complicado concretar en una sola definición qué es bilingüismo, Romaine (2001), considera que este término es relativo, indica que el bilingüismo a menudo se ha definido y descrito en términos de escalas de categorías y dicotomías tales como bilingüe ideal versus parcial; bilingüe coordinado versus compuesto, etc., dichas categorías están relacionadas con factores tales como competencia y función. Romaine también indica que el bilingüismo existe dentro de los sistemas cognitivos de los individuos, así como en las

familias y las comunidades, de tal manera que puede decirse que existe un bilingüismo individual y social. A continuación, se explicarán estas dos vertientes, es importante entender que en ocasiones ambas se mezclan y se yuxtaponen.

Weinreich (1968) entiende el bilingüismo como la práctica de usar dos lenguas y las personas que pueden hablar dos idiomas son bilingües; sin embargo, el habla no es la única habilidad que el individuo debe poder manejar para expresarse. Hamers y Blanc (1989) definen el bilingüismo individual como “el estado psicológico del individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico como medio de comunicación” (p. 31).

Entre la competencia bilingüe y el desempeño bilingüe existe una distinción que es descrita por Spolsky (1998), como el desempeño bilingüe, el cual puede entenderse como lo que el individuo puede hacer, por ejemplo, puede leer, puede entender una conversación, por otro lado, la competencia bilingüe en ocasiones puede ser un término muy poco entendido, debido a que se llega a asumir que si un individuo puede tener una conversación en un segundo idioma, debe tener las habilidades para redactar un texto académico, lo cual no siempre sucede así. Una de las grandes incógnitas acerca del individuo bilingüe es entender cómo funciona el cerebro de una persona con conocimientos en dos idiomas.

Con respecto a las capacidades del individuo para entender una segunda lengua, Cook (2001), explica que, hay definiciones máximas y mínimas, las definiciones máximas son aquellas que consideran que bilingüismo es la capacidad de hablar e interactuar como un nativo en dos idiomas; y las mínimas son aquellas definiciones en la que bilingüe se refiere a quien pueda utilizar cualquier tipo de expresión en un segundo idioma. Cook (2001), considera que "casi nadie logra equilibrar el conocimiento completo de dos idiomas, por otro lado, casi todos pueden ser capaces de usar expresiones aisladas en L2 como *goodbye*, *bonjour* o *konnichiwa* apropiadamente” (p. 490).

Las expresiones utilizadas por las personas bilingües ayudan a entender la identidad del individuo, para Edwards (2013), ser bilingüe va más allá de las definiciones lingüísticas, considera que es parte del individuo, es parte de su personalidad, el autor considera que el bilingüismo no son sólo categorías gramaticales, métodos y procesos de habla, para el autor una parte fundamental del bilingüismo es el sentido de pertenencia.

Edwards considera complejo clasificar las capacidades del individuo de producir en dos idiomas, hay incluso confusión con respecto a qué término debe de aplicarse a aquellos

individuos cuyas capacidades bilingües son excepcionales, han sido descritos como: “bilingües balanceados, ambi bilingües y equilingües, etc.” (Edwards, 2013, p.13). El autor también indica que hay otras cuestiones sobre bilingüismo que se necesitan considerar, por ejemplo, la situación de aquellos individuos que pueden entender un idioma, pero no pueden producir en ese idioma, a los cuales considera como “receptivos o pasivos”, hay otros que pueden entender y producir en la segunda lengua, a los cuales el autor denomina “productivos o activos”.

De acuerdo con Wei (2005), la palabra bilingüe describe a alguien que posee dos idiomas; sin embargo, deja de lado la capacidad que tiene el individuo para dominar ambos lenguas, ya que en el mundo existen individuos bilingües o multilingües que tienen diferentes grados de competencia y usan tres, cuatro o incluso más idiomas, añade la importancia de reconocer que un hablante multilingüe usa diferentes idiomas para diferentes propósitos, considera que en general no posee el mismo nivel o tipo de dominio en cada idioma.

Debe considerarse también, el prestigio de las lenguas, y cuestionarse si existe un bilingüismo sumativo o restante, los cuales se consideran de acuerdo al prestigio de las lenguas, es decir si ambas lenguas dominadas por el individuo tienen un prestigio equivalente un ejemplo de esto sería tener bilingüismo inglés y francés, por otro lado existen lenguas que no cuentan con el reconocimiento social, y no se considera de ningún beneficio para el individuo tener un conocimiento en ese tipo de lenguas, por ejemplo bilingüismo español- cucapáh. Además, se indica otro tipo de distinción “entre bilingüismo primario y secundario, entre una competencia dual de adquisición natural a través de las demandas del contexto, y otro donde ha ocurrido una instrucción formal y sistemática” (Edwards, 2013, p.13).

El bilingüismo puede considerarse como un factor individual y social, de acuerdo con Baker (2011), debido a que es el individuo el que posee el conocimiento sobre dos idiomas, este individuo forma parte de una sociedad, en donde puede ser que ambos idiomas coexistan, sin embargo, la decisión de utilizar una lengua u otra recae en el individuo, y de acuerdo con Baker, la percepción que se tiene sobre el idioma y la identidad son determinantes para tomar la decisión de hablar en un idioma o en otro. Con este último concepto de Baker en donde se mezclan los conceptos de bilingüismo individual y social se

utilizará como un cierre acerca del tema de bilingüismo individual, y continuar con el concepto de bilingüismo social.

De acuerdo con Mackey (2000) el bilingüismo es una característica del uso del lenguaje, con respecto a las cuestiones sociales e individuales del bilingüismo indica: “el lenguaje es propiedad del grupo, por lo tanto, el bilingüismo es propiedad del individuo. El uso de dos lenguajes por un individuo supone la existencia de dos comunidades de lenguaje diferentes, lo cual no indica que sea una comunidad bilingüe” (Mackey, 2000, p. 22).

Romaine (2001), considera que los orígenes del término bilingüe tienen origen y connotaciones políticas, sustenta este precepto evocando los orígenes históricos de la teoría lingüística la cual surge en el oeste de Europa, poniendo énfasis en el monolingüismo, y rigiéndose con cuestiones nacionalistas donde la unión de un estado depende de que todos los individuos del país hablen el mismo idioma. “Históricamente la mayoría de las naciones se han sentido amenazadas por las minorías, ya que pueden debilitar la cohesión del estado y por lo tanto se ha tratado de erradicar tanto al hablante como su idioma” (Romaine, 2001, p. 6).

El bilingüismo se ha convertido un fenómeno mundial indica Sridhar (1995) ya que en la mayoría de los países se utiliza más de un idioma para comunicarse, si se analiza este fenómeno puede considerarse que incluso existen sociedades multilingües; la autora considera que existen dos tipos de estas sociedades multilingües, una de ellas es donde coexisten varios grupos monolingües en un mismo territorio, esta situación no implica que la mayoría de los individuos sean multilingües, esto se conoce como “principio territorial de multilingüismo”; por otro lado hay otro tipo de sociedad en la que la mayoría de sus individuos son multilingües y es denominado como “principio de personalidad”. Sridhar indica que en las naciones multilingües hay una mezcla de estos dos tipos de sociedades. En este apartado se han revisado las diferentes facetas del bilingüismo desde la perspectiva de diversos autores, pero para los fines de este estudio tomaremos la definición de Baker (2011), ya que su enfoque abarca la percepción desde lo individual, hasta lo social.

2.1.2 Bilingüismo en el espacio fronterizo.

La frontera se entiende como un límite físico que separa dos espacios, dividiendo un lado del otro. Para algunas personas, representa una restricción geográfica; para otras, es un puente hacia nuevas oportunidades (Lanz, 2018). Dondequiera que exista una frontera, se

encuentran dos culturas que interactúan, y en muchos casos, dos lenguas que se entremezclan. Según Nelde (1987), esta situación genera un fenómeno denominado *translanguaging* entre grupos étnicos, que se refiere al uso flexible y dinámico de múltiples recursos lingüísticos para comunicarse e interactuar, desdibujando las fronteras convencionales entre idiomas. Conforme a este autor, la mayoría de los problemas sociales —ya sean políticos, económicos o sociológicos— tienen en realidad raíces lingüísticas.

Con este respecto Beardsmore (2003) expone la situación particular de Bélgica y las tensiones lingüísticas a las que se enfrenta debido a ser un país trilingüe, el principal conflicto es entre los hablantes del holandés y los hablantes del francés, ya que ambos hablantes buscan el prestigio y reconocimiento de su lengua, esto no ocurre con la minoría de hablantes del alemán que tienden a ser bilingües.

El autor continúa explicando que este tipo de tensiones ocurren también en otras fronteras, donde el país destino tienen un idioma diferente al país de origen del emigrante, “se tiene la idea que el inmigrante dejará de lado su idioma, se convertirá en mudo hasta que pueda utilizar el nuevo idioma, pero aún después de adquirido no podrá olvidar el idioma ya posee, así que será bilingüe” (Beardsmore, 2003, p.24).

Las tensiones de lenguas también generan problemas emocionales en el individuo (Edwards, 2003), como baja autoestima, estos conflictos son mayores en inmigrantes o grupos minoritarios, según Edwards esto es un indicador de que las tensiones originadas por los fenómenos lingüísticos son el reflejo de otros conflictos sociales como antagonismo entre culturas, prejuicio de grupos, pobreza y desventajas educativas.

Lanz (2018) escribe con respecto a la situación complicada de un espacio fronterizo en donde se hablan dos idiomas, la autora describe la situación en la frontera de San Diego-Tijuana: “Hablar inglés con acento mexicano es motivo de pena e inseguridad para los hablantes, quienes atribuyen un mayor prestigio a la pronunciación californiana del inglés. [Además] el valor del inglés pierde peso en boca de personas no blancas (2018, p.199).”

Los mexicanos retornados y deportados emplean la lengua de diversas maneras, Toledo Sarracino y García-Landa (2018) ofrecen un análisis conciso sobre el uso lingüístico, clasificando a los migrantes en categorías según su competencia comunicativa en inglés y español. Los autores identifican un grupo de migrantes cuyo dominio del inglés

supera al del español, situación atribuible al tiempo de residencia en Estados Unidos. Este factor favoreció la consolidación de su competencia en inglés, mientras que su dominio del español se vio reducido.

Por otro lado, se encuentra el grupo de retornados o deportados que no fueron capaces de aprender inglés, pero que pueden comunicarse en inglés a pesar de ello, utilizando el fenómeno lingüístico de *Spanglish* en el marco de estudios sociolingüísticos. “Finalmente, se encuentra el grupo de migrantes monolingües que no aprendieron inglés y que su vida en Estados Unidos fue en contexto de negación hacia el aprendizaje del inglés” (Toledo Sarracino y García-Landa, 2018, P.103).

La situación contextual del entorno fronterizo debe entenderse como un lugar geográfico con características particulares en donde dos países comparten un territorio, sino que, debido a esa contigüidad entre ellos, genera un intercambio cultural, en el que la lengua es un personaje activo en ese escenario.

2.2 Migración de Retorno en México.

Massey et al, (2000) indican que la migración puede empezar por una variedad de razones: por el deseo de una mayor ganancia en el ingreso individual, un intento por diversificar los riesgos al ingreso familiar, por un programa de reclutamiento para satisfacer demandas de empleadores por trabajadores de bajos salarios, un desplazamiento internacional de campesinos por la penetración del mercado dentro de las regiones periféricas o alguna combinación de éstas.

México es un país con ciertas desventajas entre clases sociales, falta de oportunidades económicas, y graves problemas sociales como el narcotráfico, este tipo de cuestiones han obligado a algunas personas a cambiar su lugar de residencia a Estados Unidos (Ruíz, 2006), algunos encuentran trabajo y la forma de establecerse en ese país, pero algunos debido a que no cuentan con los requerimientos legales para residir en EE. UU. son detenidos por el Servicio de Inmigración y Control de Aduanas de los Estados Unidos (I.C.E. por sus siglas en inglés) y regresados de nuevo a México, en calidad de deportados.

Además, existe el retorno voluntario el cual es definido por la Organización Internacional para las Migraciones (2006) como “el regreso independiente o asistido al país de origen, de tránsito u a un tercer país basado en la libre voluntad de la persona que

regresa” (p.65). El incremento del retorno voluntario ha aumentado según Mestries (2013) debido a que se ha reducido la jornada laboral, el salario mínimo ha disminuido y se ha incrementado el costo de la vida en Estados Unidos.

Si bien el fenómeno del incremento en el retorno de migrantes de Estados Unidos a México es algo nuevo generado por la crisis económica mundial de 2008, no podemos considerar que la migración es algo reciente. Verduzco-Igartúa (1995) explica que el fenómeno migratorio en México se remonta al siglo XIX, siendo una de las primeras causas la necesidad de mano de obra agrícola en los estados de California y Texas, situación que se incrementó después de la Primera Guerra Mundial y la recesión estadounidense de 1928.

En 1942 surge el programa Bracero, como un acuerdo entre Estados Unidos y México, para la contratación legal de trabajadores mexicanos para laborar en el campo debido a la escasez de mano de obra producida después de la Segunda Guerra Mundial, el autor afirma que además el salario había aumentado, por lo que, al contratar personas de manera temporal provenientes de México, los empleadores evitaban pagar ese incremento a los trabajadores estadounidenses.

De acuerdo con lo que expresa Verduzco-Igartúa (1995), puede entenderse que la relación entre los dos países, a través de las migraciones laborales, tiene cualidades particulares y distintas de lo que ha caracterizado a las experiencias semejantes de otros países con Estados Unidos. La migración laboral mexicana a Estados Unidos es considerada por Verduzco-Igartúa como estratégica para el buen desarrollo y la competitividad de algunos sectores de su economía, entre los que sobresale la agricultura de productos perecederos.

Los cambios en la estructura productiva de los Estados Unidos, así como la crisis económica mexicana de los años ochenta, afectaron la naturaleza y magnitud de la oferta y la demanda de mano de obra mexicana (Lozano-Ascencio, 1998). Aunado a las modificaciones en materia de legalidad como Ley de Reforma y Control de Inmigración (IRCA por sus siglas en inglés) y el inicio del Programa Especial de Trabajadores Agrícolas impactaron al patrón migratorio, promoviendo un asentamiento más regular y permanente de mexicanos en Estados Unidos.

Por lo tanto, debemos considerar que las fluctuaciones migratorias entre México y los Estados Unidos alternan entre necesidades particulares de ambas naciones, en donde

además de las cuestiones económicas se ven implicadas otras cuestiones propias de los conflictos internos de los países, tales como las guerras.

Estados Unidos a través de la puesta en marcha del Título 42, durante la presidencia de Donald Trump (Agencia EFE, 2021), ha reforzado las restricciones legales para trabajar, o establecerse, lo cual ha generado un éxodo de mexicanos, que no cuentan con los documentos necesarios para continuar viviendo en Estados Unidos de manera legal, estas dificultades que enfrentan los migrantes han generado un aumento en el retorno voluntario. El Consejo Nacional de Población (2018) indica que en el año 2017 este fenómeno migratorio representó el 81% del total de migrantes que retornaron; es decir, que ocho de cada diez de estos migrantes lo hacen de manera voluntaria y dos de forma involuntaria. Es posible que las cifras se mantengan debido a que el presidente Biden, decidió continuar con el plan de migración impuesto por Trump.

En la última década los migrantes que retornan tienen como característica común haber residido en EE. UU. por largos periodos de tiempo y haberse establecido en regiones al interior del país vecino (Jacobo y Cárdenas-Alamino, 2018). Debido a que su estancia en el extranjero fue por un periodo largo, esto indica que el migrante tuvo relaciones laborales y familiares en E.E.UU., las cuales posiblemente no las tenga en su país de origen, las autoras indican que en el caso de la deportación y el retorno voluntario la inserción puede complicarse debido a “la falta de redes familiares y sociales sólidas, la falta de conocimiento del sistema burocrático [y] la falta de documentos de identidad.” (Jacobo y Cárdenas Alamino, 2018, p.9)

Además, indican que “una mayoría de los retornados se encuentran en edad productiva o escolar, por lo que su reintegración laboral y educativa es prioritaria” (Jacobo y Cárdenas-Alamino, 2018, p. 9). El hecho de que los Estados Unidos no reconozca como residentes legales a aquellos que ya tienen cierto tiempo viviendo en el país y por tal motivo sean repatriados a su país de origen, genera en los repatriados “una profunda desorientación debido al rompimiento de lazos familiares, laborales, económicos, políticos y sociales” (López, 2017, p.1).

Según Jiménez (2017), la mayoría de los retornados está atravesando por un proceso de cambio que en ocasiones resulta difícil de aceptar y genera situaciones negativas como depresión, miedo o enojo y además se encuentran con una situación económica difícil, lo

cual puede describirse como shock. De acuerdo con el autor, el país no está listo para una llegada masiva de repatriados, no hay iniciativas gubernamentales o privadas suficientes para brindar ofertas de empleo de acuerdo con sus capacidades, muchos de ellos están sobrecalificados, debido a que tienen conocimiento para manejar maquinaria especializada inexistente en el país.

Toledo Sarracino y García-Landa (2018) coinciden con Jiménez (2017) con respecto al shock cultural al que se enfrentan los retornados, repatriados y deportados cuando vuelven a México, al enfrentarse con carencias y limitaciones sociales, económicas y políticas que forman parte de su nueva dinámica de la vida cotidiana.

De acuerdo con los resultados del estudio de escenarios lingüísticos emergentes en la frontera Tijuana-San Diego, realizado por Toledo Sarracino y García-Landa (2018) se observó que, posee un mosaico lingüístico distinto a otras fronteras generado por la mezcla de culturas asiáticas, americanas, centroamericanas y caribeñas. Debido a esta mezcla se generan nuevas dinámicas de migración en el desarrollo económico, social y la nueva integración de un mosaico lingüístico en la frontera.

2.2.1 Educación e integración social.

Además de las dificultades inherentes al proceso de cambio generado por la repatriación, es importante destacar otro conflicto significativo en la población de repatriados: la integración social. El migrante enfrenta una situación compleja al establecerse en Estados Unidos, una sociedad con una cultura distinta a la suya. Sin embargo, al regresar a México, sus propios congéneres ya no lo consideran parte del grupo. Según Mora (2011), esta situación representa un rechazo en ambos países: mientras se encuentran en Estados Unidos, se les recuerda de manera constante que no pertenecen a esa sociedad; y al regresar a México tampoco son aceptados como mexicanos debido a su experiencia migratoria, lo que dificulta su reintegración social.

De acuerdo con Pardo (2019), la integración social de los deportados no es sencilla ya que concentra la incorporación cultural y lingüística, el autor considera que “factores como el conocimiento limitado del español, los menores niveles educativos y, en general, la dificultad para transferir las habilidades o competencias adquiridas en los Estados Unidos, inciden en el proceso de reinserción social de los retornados” (p.22).

Sánchez (2008) indica que los esfuerzos del gobierno para ayudar a la población de alumnos retornados que se integran al sistema educativo son insuficientes. El autor indica que en sus investigaciones ha descubierto que en ocasiones las autoridades educativas y los maestros desconocen por completo este fenómeno; por lo tanto, los alumnos retornados se encuentran en situaciones de exclusión, lo que los hace propensos a la deserción y reprobación escolar. “También se pueden presentar condiciones que dificultan sus aprendizajes por encontrarse ante la oportunidad de adquirir y desenvolverse en dos idiomas distintos (inglés y español), y pertenecer a dos sistemas educativos diferentes (estadounidense y mexicano)” (Sánchez, 2008, p. 29).

Zúñiga y Hamann (2019) plantean que hay alumnos que se encuentran en circulación en dos países, Estados Unidos y México, están un tiempo inscrito en Estados Unidos y regresan a México por lo que se les inscribe en el sistema educativo, los autores han llamado a este movimiento “fragmentación de las trayectorias escolares”, consideran que hay una fragmentación debido a que no hay una continuidad en el aprendizaje de los alumnos, debido a que en ambos países los tipos de escuela son diferentes, “de manera que los niños no transitan de un sistema escolar al otro, sino que se tropiezan cada vez que cambian de escuela [...] en lugar de acompañarlos en sus transiciones y desarrollar sus logros” (p.233).

De acuerdo con los autores Zúñiga y Hamann (2019), el sistema escolar mexicano no está diseñado para atender las necesidades de los niños migrantes, nacidos en Estados Unidos, o separados de sus familias debido a su situación migratoria; “estos niños y adolescentes binacionales, no existen en los programas de formación docente, en los planes de actualización del magisterio, en los diseños curriculares, en los contenidos, en las narrativas, en las evaluaciones, ni en el discurso de política” (Zúñiga y Hamann, 2019, p. 236).

2.2.2 Lingüística de migración y sus implicaciones educativas.

Zimmermann y Morgenthaler (2007) explican que el término lingüística de la migración (Migrationslinguistik) surge a partir del aumento de los flujos migratorios y del interés en estudiar los efectos de la migración sobre la lengua. Según estos autores, este fenómeno social ha despertado especial atención entre lingüistas y sociolingüistas, en lo que respecta al contacto entre lenguas. Zimmermann y Morgenthaler definen el contacto de

lenguas y lo segmentan en dos procesos principales: el proceso estructural, que se refiere a la mezcla de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) en el sistema cognitivo del hablante; y el proceso cognitivo-social, en el cual están involucradas dos o más lenguas o variedades lingüísticas.

De acuerdo a lo que puede entenderse la migración suscita un contacto entre lenguas que genera modificaciones en la estructura del hablante, en su proceso cognitivo y social; por lo tanto, podemos ver que los jóvenes retornados se enfrentan a una serie de cambios en su vida personal que pueden afectar sus capacidades de aprendizaje debido a que se mueven de un espacio geográfico a otro, por motivos extrínsecos a ellos, ya que al ser jóvenes la decisión de migrar es de los padres no de ellos, hay un cambio en el ámbito familiar, porque en ocasiones hay miembros de la familia que se dejan atrás, hay cambio de entorno educativo, y cambios hormonales propios de la adolescencia.

2.2.3 Política lingüística y la comunidad estudiantil transnacional en la frontera México-Estados Unidos.

En el artículo tercero de la Constitución Política de México, se establecen las bases y principios que rigen la educación en el país, garantizando que sea gratuita, laica y obligatoria en ciertos niveles. A lo largo de los años, este artículo ha sufrido diversas modificaciones para adaptarse a las necesidades educativas del país. Una de las reformas más recientes se dio tras las elecciones de 2018, cuando Andrés Manuel López Obrador asumió la presidencia. Esta reforma derogó el “Nuevo Modelo Educativo” impulsado durante la administración de Enrique Peña Nieto y dio paso a la implementación de la “Nueva Escuela Mexicana”, un modelo que comenzó a aplicarse en 2021 y que busca transformar los planes y programas de estudio para responder a una visión educativa más incluyente y centrada en valores sociales (Ortega, 2019).

En el capítulo tercero, artículo 8 indica que el Estado Nación debe tomar medidas para prestar servicios educativos con equidad y excelencia, la prioridad deben ser las minorías; entre las minorías enlistadas en el artículo se encuentran los migrantes (Secretaría de Educación Pública; 2019). A pesar de que se indica que los migrantes deben tener acceso a la educación sin importar su situación migratoria, la realidad es otra, de acuerdo con Jacobo y Cárdenas (2018) “la integración puede dificultar al estudiante por la falta de redes familiares y sociales sólidas, la falta de conocimiento del sistema burocrático o,

incluso, la falta de documentos de identidad (p.9)”; uno de los principales problemas para obtener sus documentos de identidad de acuerdo con las autoras Jacobo y Cárdenas es debido a que al llegar al país no reciben la suficiente información para realizar los trámites y uno de los problemas para inscribirse en las escuelas es que algunos de los migrantes no cuentan con la Clave de Registro Único de Población (CURP) esto genera que se retrase la inscripción de los jóvenes retornados en lo que se obtienen los documentos.

En México, la educación tiene fundamentos nacionalistas. Una parte de la formación se enfoca en conocer los símbolos patrios, realizar ceremonias a los lábaros patrios y recordar las fechas de conmemoraciones nacionales, entre otras acciones. Esto puede constatarse de acuerdo con lo escrito en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en el capítulo 2º, artículo 15, sección IV, donde la Nueva Escuela Mexicana señala: “[El Estado debe] fomentar el amor a la Patria, el aprecio por sus culturas, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores, símbolos patrios y las instituciones nacionales” (Secretaría de Educación Pública, 2019). Eduardo Andrade, Director General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, afirma acerca de la Nueva Escuela Mexicana:

Se ratifica el carácter nacional de la educación, atenderá la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura (Andrade, 2019).

Si desde la Constitución de 1917 del país se encuentra adscrito que parte de la educación debe ayudar a que los alumnos logren amar a la patria, para los alumnos retornados que estuvieron inscritos en Estados Unidos, los cuales desconocen por completo, los símbolos patrios, la historia de México y, por lo tanto, el sentido de pertenencia a esta nueva patria es en algunos casos inexistente.

De acuerdo con Jacobo y Cárdenas (2020) la Ley de Migración de 2011 (DOF, 2011) es el primer esfuerzo para construir un marco regulatorio en materia migratoria en México, sin embargo, en esta Ley se hace referencias mínimas a la situación de retorno. En 2012 se hacen modificaciones a la Ley de Población, entre estas modificaciones se amplía la discusión acerca del retorno, dentro del Reglamento de la Ley, “donde se regula por

primera vez las condiciones de repatriación y recepción de mexicanos, así como las instancias responsables de dichos procesos” (Jacobo y Cárdenas, 2020, p.10).

En el estado de Baja California durante el periodo de gobernación de Francisco Vega de Lamadrid (2013-2019), se llevó a cabo el programa de capacitación denominado "Atención e inclusión de estudiantes migrantes internacionales en la frontera México-Estados Unidos" (SEE, 2016), el cual fue un acuerdo por parte de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP), para ayudar a los jóvenes migrantes en la asignatura de historia, cuya duración fue de octubre de 2016 a enero de 2017.

El programa antes mencionado fue realizado por la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC para apoyar a los jóvenes migrantes en la asignatura de historia. Con tal finalidad, se solicitó el apoyo del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) en Baja California. Sin embargo, su aplicación enfrentó diversas dificultades. De acuerdo con Bustamante (2016), la coordinación del PROBEM en Baja California no ha sido capaz de mantener actualizadas las estadísticas sobre la cantidad de alumnos retornados en los diferentes niveles educativos de la etapa básica (preescolar, primaria y secundaria), debido a las movilidades que experimentan los alumnos migrantes.

Además, López (2015) identificó la falta de comunicación entre PROBEM y los directivos escolares, después que se ha realizado la “intervención psicopedagógica” otorgada por parte de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, por lo que las escuelas receptoras desconocen las problemáticas que los alumnos retornados enfrentan y genera dificultades para comprender la situación actual del alumno.

En este sentido, Jacobo y Cárdenas (2020) señalan que la respuesta del gobierno federal ante el aumento del flujo de migrantes retornados, durante la administración de Barack Obama (2009-2017), ha sido tardía y con escaso presupuesto dentro de la agenda nacional. A pesar de la creación de iniciativas como el programa “Atención e inclusión de estudiantes migrantes internacionales en la frontera México-Estados Unidos”, implementado en Baja California, estos esfuerzos no han alcanzado el éxito esperado.

Esto se debe a diversas problemáticas, entre las que destaca la constante movilidad de la población migrante, que dificulta la generación de estadísticas precisas sobre su ubicación y necesidades educativas. Asimismo, el presupuesto limitado asignado a estos

programas afecta su duración, ejecución y continuidad, a pesar de que deberían ser una prioridad para apoyar a los connacionales que regresan a México.

2.2.4 Inserción de los jóvenes migrantes al sistema educativo mexicano: aspectos educativos y lingüísticos.

La inserción de los jóvenes migrantes en el sistema educativo mexicano no es un fenómeno reciente, es derivado de los históricos procesos migratorios, sin embargo, lo que ha cambiado es el incremento en el número de alumnos que regresan de Estados Unidos a México. La realidad es que el sistema educativo mexicano no está preparado para atender esta situación, dado que no existe un programa educativo que facilite la transición entre el sistema educativo de origen y el sistema al que estos jóvenes se incorporan (Román y Valdéz, 2020).

De acuerdo con Zúñiga y Hamann (2009) los alumnos retornados que se integran al Sistema Educativo de México atraviesan bastantes cambios que deben asimilar en un periodo corto de tiempo. Estos alumnos cambian su lugar de residencia, dejan atrás a algunos familiares, en ocasiones las familias son divididas por el proceso de retorno puede ocurrir que uno de los padres se queda en Estados Unidos y el otro retorna a México, además de los cambios en el entorno educativo, nuevos maestros, nuevos compañeros las clases se llevan a cabo en un idioma que no dominan.

Tacelosky (2018, 2020) señala que la inserción de los alumnos retornados en el sistema educativo es un problema ignorado. La autora destaca que una de las principales dificultades que enfrentan estos estudiantes va más allá del ámbito académico, como el desconocimiento de la historia de México o el uso correcto de la gramática del español. Esta situación representa una ruptura que afecta la identidad del individuo, pues al haber crecido en un entorno con un idioma distinto y después insertarse en un contexto cultural y lingüístico diferente, se generan conflictos identitarios que dificultan incluso responder a la pregunta fundamental: ¿de dónde eres?

“La migración internacional posee un componente escolar y que este componente trae consigo dilemas para los sistemas educativos, no sólo de México y de Estados Unidos, sino de otros países del mundo (Zúñiga y Hamann, 2009, p.82)”; los autores consideran que una de las fallas en la mayoría de los sistemas educativos es que, una parte de la educación se enfoca en fomentar el nacionalismo, se promueve el conocimiento de una nación, una

cultura y un sentido de pertenencia que termina permeando en la identidad del joven retornado al sentirse ajeno a estos conocimientos.

El alumno migrante retornado con experiencia académica en Estados Unidos representa una categoría que evidencia la carencia de prácticas inclusivas en el sistema educativo mexicano (Valdéz et al., 2018). Aunque existe la intención de considerar a estos estudiantes como parte integral del grupo en el aula, el verdadero desafío radica en identificar sus características contextuales, sociales y académicas para comprender y atender sus necesidades. Este enfoque, sin duda, contribuirá a su desarrollo académico desde una perspectiva institucional y pedagógica (Valdéz et al., 2018, p. 25).

El sistema educativo tiene la obligación de cambiar el pensamiento, respecto al tema, en lugar de hablar de ellos como problemas, hay que reconocer que los jóvenes tienen habilidades que pueden ayudarles a fortalecer ya que poseen dos idiomas, Tacelosky (2018) indica que necesita un esfuerzo colectivo y políticas públicas para educar a esta población, que se enfrenta al gran reto de adaptarse a una cultura nueva, otro factor de relevancia para la autora es dejar de cuestionar su “mexicanidad”, no debería importar si nacieron en Zacatecas, pero hablan mal el español, “debería preocuparnos que el alumno bilingüe transnacional pueda mantener ambos idiomas, y no suceda como en la mayoría de los casos que termina perdiendo el idioma que deja de utilizar por cuestiones de socialización (Tacelosky, comunicación personal, 2020)”.

2.2.5 Acomodación lingüística e identidad en los espacios fronterizos.

La acomodación, según Giles, Coupland y Coupland (1991), se entiende como un conjunto de alternativas disponibles para la comunicación verbal en la interacción cara a cara, que permiten a los interlocutores acercarse o distanciarse mediante procesos de convergencia o divergencia. El concepto de convergencia se refiere a las adaptaciones que los individuos realizan para asemejarse más a su interlocutor, mientras que la divergencia implica la intensificación del discurso verbal y no verbal para destacar las diferencias entre los hablantes. Martos (2010) señala que las razones que motivan a un hablante a adoptar una conducta convergente incluyen mejorar la eficacia comunicativa, obtener la aprobación social del oyente y mantener identidades sociales positivas.

Además, dentro del marco de la acomodación existe una variante en la que el hablante opta por no modificar su forma de hablar; Giles y Ogay (2007) aclaran que esta

decisión no refleja insensibilidad o falta de interés hacia el otro, sino que responde a la voluntad del individuo de preservar su estilo comunicativo original y su autonomía.

Las circunstancias antes mencionadas ayudan o interfieren en el proceso comunicativo y forman parte de la Teoría de Acomodación Comunicativa, la cual nos ayuda a determinar los niveles de acercamiento y alejamiento de los individuos. “Esta teoría [ayuda] a predecir y explicar muchos de los ajustes que los individuos hacen para crear mantener o disminuir la distancia social durante la interacción” (Giles y Ogay, 2007, p.293).

La acomodación lingüística se ve influida por la identidad del individuo. Según Norton y McKinney (2010), la identidad se refiere a la manera en que una persona entiende su relación con el mundo y cómo construye esa relación a lo largo del tiempo y el espacio. Desde esta perspectiva, la acomodación lingüística en la conversación implica una negociación constante, en la que los hablantes ajustan su lenguaje en función de cómo se perciben a sí mismos y a los demás. Los autores sostienen que este proceso de negociación también ocurre en el aula, durante el aprendizaje de segundas lenguas. Así, analizar la acomodación lingüística en proyectos con estudiantes retornados permite revisar cómo su identidad influye en las decisiones que toman al participar en una conversación o en clase.

Norton y Mckinney (2010) hacen referencia a dos conceptos relevantes para esta investigación; el primero es “inversión”, se refieren a inversión como el esfuerzo que hacen los estudiantes de un segundo idioma para adquirir una nueva lengua, el cual proviene de sus motivaciones personales que les hacen desear hablar y practicar esa lengua nueva. El otro término es “comunidad imaginaria”, según los autores cuando se aprende un nuevo idioma existe un deseo intrínseco de pertenecer a una nueva comunidad que, muchas de las veces, solo existe en la imaginación del estudiante debido a las diferencias existentes entre la comunidad real de personas que dominan el idioma objetivo y las características atribuidas a la comunidad que proviene de la imaginación del estudiante.

En relación con las comunidades imaginarias, se observa un paralelismo con las fronteras conceptuales mencionadas por Omoniyi (2014), las cuales constituyen espacios imaginarios cuya delimitación depende de la percepción individual. Por lo tanto, puede inferirse que los alumnos retornados, antes de llegar a México, construyen una imagen mental de la comunidad a la cual esperan integrarse. Asimismo, el esfuerzo invertido por

estos estudiantes representa un factor relevante para el análisis; comprender la magnitud de la inversión personal que los retornados realizan para incorporarse a la nueva sociedad resulta fundamental para futuros estudios. En este sentido, Norton y Mackinney proponen la evaluación de los niveles de inversión como una herramienta clave para entender este proceso de integración.

Por último, se observaron los procesos de acomodación en las interacciones sociales dentro del aula, entre los alumnos retornados y los alumnos locales, a pesar de que en el aula virtual las interacciones eran pocas en comparación con las interacciones que se dan con regularidad en una clase presencial, se pudo observar procesos de acomodación entre los participantes de la muestra, al comparar sus interacciones realizadas en la clase de español y en la clase de inglés, en los detalles de estas interacciones en la sección de resultados.

2.2.6 Acomodación lingüística en el aula virtual.

La enseñanza en entornos virtuales ha transformado las formas tradicionales de interacción entre docentes y estudiantes imponiendo nuevos retos comunicativos que requieren un análisis detallado. En particular la acomodación lingüística en el aula virtual emerge como un fenómeno comunicativo central para comprender cómo los actores educativos ajustan sus prácticas verbales durante procesos clave como la retroalimentación y la corrección.

En este sentido, Giles (1973), mediante su teoría de la acomodación comunicativa, sostiene que las personas modifican sus patrones de habla para acercarse o distanciarse de sus interlocutores, con el propósito de gestionar relaciones sociales y construir identidades compartidas. Aplicado al contexto del aula virtual, esta teoría puede aplicarse a la manera en la cual el docente y los estudiantes regulan sus intervenciones, ajustando el registro, la entonación y la estructura discursiva para manifestar apoyo, autoridad o colaboración. Este proceso es vital para crear un clima de confianza y asegurar un diálogo constructivo en la enseñanza a distancia.

Bell (1984) señala que la toma de turnos es un fenómeno que va más allá de una dimensión meramente estructural, involucrando normas socioculturales y expectativas de participación. En aulas digitales, donde el contacto físico y las señales no verbales están limitadas o ausentes, gestionar los turnos de manera rigurosa y estratégica es fundamental

para evitar interrupciones y malentendidos, garantizando así la claridad en la comunicación durante la retroalimentación y corrección.

Al analizar cómo se toman los turnos en las conversaciones que ocurren en los espacios virtuales de enseñanza, especialmente cuando el docente y los compañeros brindan retroalimentación o corrección, la teoría crítica de Herbert Marcuse (1979) ofrece un marco teórico que permite comprender que los ajustes en el lenguaje no son eventos aislados, sino que están profundamente condicionados por las estructuras sociales y políticas que regulan la comunicación educativa en el aula virtual.

2.3 Socialización.

En este apartado se revisa la parte social de la lengua, las diferentes perspectivas y apreciaciones que se tienen al respecto para dar una panorámica de la temática en cuestión. Bernstein (1975) indica que el lenguaje es una serie de reglas y códigos a seguir en función de la sociedad y llegan a ser funcionales culturales y por lo tanto depende de las relaciones sociales y de los encuentros que se realicen entre individuos para generar diferentes discursos, los cuales pueden llegar a transformarse y volverse parte relevante del discurso de esa cultura, el cual es una cualidad de la estructura social en la que se desarrolla.

Debe aclararse que hay una clara diferenciación entre socialización y enculturación, tal como indica Williams (1972) el primer término alude al proceso general de la transmisión de la cultura mientras que la enculturación se refiere a la adquisición de los elementos particulares de una cultura determinada. Para los fines de esta investigación es necesario remarcar que se aborda la socialización en términos generales, con eventuales referencias a las culturas mexicana y americana, pero sin proceder a una descripción detallada de las mismas.

La socialización es un proceso gradual y continuo que los individuos aprenden de manera natural desde la infancia mediante la interacción constante con su entorno social. Este proceso se configura como una herramienta fundamental que permite a las personas desarrollarse y desempeñarse dentro de la estructura social en la que están inmersos. A través de la socialización, los individuos internalizan normas, valores, roles y comportamientos que facilitan su integración y participación en la vida comunitaria.

Clausen (1973) enfatiza que la finalidad última de la socialización es que el individuo “pueda lidiar con los requerimientos de la plena participación adulta en su

sociedad” (p. 5), lo cual implica, además de la adquisición de habilidades sociales y cognitivas, la capacidad para asumir responsabilidades y ejercer autonomía dentro del marco normativo y cultural de su grupo social. De esta manera, la socialización no solo contribuye a la formación de la identidad personal, sino que también asegura la continuidad y estabilidad de las estructuras sociales a lo largo del tiempo.

Es importante destacar que la socialización ocurre en múltiples contextos, incluyendo la familia, la escuela, los grupos de pares y otros agentes sociales, cada uno de los cuales aportan diferentes aprendizajes y experiencias que enriquecen el desarrollo del individuo. Además, este proceso es dinámico y bidireccional, ya que mientras el individuo se adapta a las expectativas sociales, puede influir y transformar las normas y prácticas culturales vigentes. En definitiva, la socialización constituye un proceso esencial para el desarrollo humano y la cohesión social, al preparar a los individuos para enfrentar los desafíos y roles propios de la vida adulta dentro de su comunidad.

2.3.1 Socialización del lenguaje.

La socialización del lenguaje constituye un proceso fundamental en la conformación de la identidad y la participación social de los individuos, especialmente en contextos interculturales y plurilingües. En escenarios educativos diversos, como el que se presenta en la ciudad de Tijuana, Baja California, en donde se mezclan alumnos cuya lengua materna es el español y migrantes retornados de Estados Unidos con dominio de Inglés, la comprensión de este proceso se vuelve crucial para garantizar su integración efectiva dentro del aula. La presente revisión teórica permite analizar cómo las dimensiones culturales, sociales y pragmáticas del lenguaje interactúan en la socialización del lenguaje, aportando un marco que facilita la exploración del desarrollo comunicativo y social de los estudiantes que participan en este estudio.

Bayley y Langman (2011) indican que, en los inicios de las investigaciones sobre la socialización del lenguaje, existían importantes vacíos en la psicolingüística, en relación con la consideración de la cultura y el lenguaje como un fenómeno social central. Según los autores, “las primeras investigaciones psicolingüísticas no abordaban adecuadamente la dimensión cultural ni el lenguaje como fenómeno social” (Bayley y Langman, 2011, p. 45). Esta limitación fue también señalada por Halliday (1975), quien destacó la necesidad de comprender el lenguaje no sólo como un sistema estructural, sino como un recurso social

que permite a los individuos construir significados dentro de contextos culturales específicos.

A principios del siglo XX, el lenguaje era considerado un componente secundario en los procesos de socialización. Ochs y Schieffelin (2017) señalan que “el lenguaje era visto como una herramienta secundaria dentro de la socialización, sin un papel fundamental en la construcción de la identidad social” (p.12). Esta perspectiva comenzó a cambiar en la década de 1960 con la formulación del concepto de competencia comunicativa por Hymes (1966), quien definió esta competencia como “la habilidad para utilizar el lenguaje de manera apropiada en contextos sociales específicos” (citado en Ochs y Schieffelin, 2017, p. 15). Este avance marcó un cambio paradigmático al reconocer que el dominio del lenguaje implica no solo aspectos gramaticales, sino también el conocimiento de las normas sociales que regulan su uso.

Durante las décadas posteriores a los años 70 y 80, Ochs y Schieffelin (2017) propusieron que “el proceso de adquisición del lenguaje es una parte constitutiva del proceso de socialización, necesaria para convertirse en un miembro competente de un grupo social”. Además, sus investigaciones subrayan la interacción sincronizada entre prácticas culturales, ideologías sociales y el desarrollo neurobiológico en este proceso (p. 5). Simultáneamente, Ferreiro y Teberosky (1982), quienes subrayan que la adquisición del lenguaje y la alfabetización son procesos culturales que se desarrollan a lo largo de la vida, en interacción constante con las prácticas sociales y los contextos educativos en los que el individuo se encuentra inmerso.

Por otro lado, López Morales (1989) integra una perspectiva empírica y cultural que observa el lenguaje como un fenómeno social inseparable de sus hablantes, destacando la importancia de analizar la variación lingüística en contextos diversos y su relación con las prácticas sociales. Lavandera (1999), ha aportado a la comprensión del lenguaje desde su función pragmática y cultural, evidenciando la importancia de las interacciones comunicativas en la construcción de sentidos y la socialización desde una perspectiva interdisciplinaria y socio constructivista.

Jenks, Prout y colaboradores (1998) han enfatizado la importancia de considerar al niño como un agente activo en su proceso de socialización, rechazando visiones pasivas y destacando la interacción dinámica entre el individuo y su entorno social. Esta postura se

relaciona con la propuesta de Wittgenstein (1953), quien argumentó que el significado del lenguaje se construye y se entiende a través de su uso en formas de vida específicas, resaltando así la naturaleza social y pragmática del lenguaje.

En el marco sociocultural más amplio, la cultura, se considera un componente integral que establece parámetros para los intercambios comunicativos y las adaptaciones entre los miembros del grupo social, concepto que encuentra un sólido respaldo en la sociolingüística cognitiva de Moreno Fernández (2017), en la que plantea que el lenguaje es un sistema adaptativo complejo cuya variación y uso se configuran en contextos sociales y culturales específicos, donde la percepción y la interacción social juegan un papel central. Esta perspectiva resalta cómo las actitudes, creencias y conocimientos de los hablantes sobre las normas culturales influyen en la conducta comunicativa, incluyendo la internalización de convenciones pragmáticas, como las estudiadas por Li (2017) en la socialización pragmática. Así el proceso mediante el cual “el individuo internaliza nociones pragmáticas y aprende el uso apropiado del idioma para interactuar con otros miembros de la sociedad, un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida” (Li, 2017, p. 78) se articula con la visión de Moreno Fernández sobre cómo la experiencia sociocognitiva modela la competencia comunicativa y social del hablante dentro de su entorno cultural.

Para los fines de esta investigación, se definirá la socialización del lenguaje como el proceso mediante el cual los individuos adquieren y aprende a usar el lenguaje dentro de un contexto social específico, internalizando no solo las estructuras lingüísticas, sino también las normas, valores y prácticas culturales que regulan su uso para comunicarse y participar socialmente. Es un proceso continuo que empieza desde la infancia y se entiende a lo largo de toda la vida, dado que el lenguaje se aprende y adapta en función de los contextos sociales en los que el individuo se desenvuelve (Ochs y Schieffelin, 2017).

2.3.2 Socialización en el aula.

El proceso de socialización que es aprendido en casa por los niños es llevado a las aulas, e inicia una nueva forma de interactuar y aprender del contacto con otras nuevas formas de socializar, aunque la socialización es el compartir de manera general la cultura, cada familia utiliza elementos diferentes para que el niño puede repetir los esquemas de socialización apropiados de manera particular por el ambiente familiar en el que está inmerso.

Corsaro (2003) investigó la cultura infantil, su forma de interactuar y su proceso de socialización a través de estudios realizados en preescolares de Estados Unidos e Italia. Uno de sus principales hallazgos fue la diferencia en las modalidades de interacción de los niños en ambos países. Por un lado, en Estados Unidos, los niños tienden a ser más individualistas y suelen ocultar sus interacciones a la mayoría de los adultos, salvo a sus maestros y padres. Por otro lado, en Italia, el autor identificó un sentido de comunidad más pronunciado, donde se fomenta la interacción entre pares, lo que permite que los niños se comuniquen de manera creativa y compleja. De acuerdo con la investigación de Corsaro, estas diferencias culturales resultan determinantes para generar distintas formas de interacción entre los niños.

Pérez-Faulkner (2003) considera el juego como una parte primordial para ayudar a que se dé la socialización, en su investigación revela que los niños aprenden a través de juego de roles las formas correctas de socializar entre sus pares. La autora indica que el proceso de aprendizaje acerca de cómo socializar no termina en la niñez, sino que continua por el resto de la vida; “sin embargo, los procesos aprendidos durante la niñez son los más significativos para el individuo” (Pérez-Faulkner, 2013, p.6).

De acuerdo con Mangual y Baquedano (2017), la socialización del lenguaje y las interacciones dentro del aula están relacionadas; las escuelas contribuyen a reproducir los roles macrosociales a través de las interacciones de los actores sociales a nivel microsocial, que incluyen a alumnos, maestros, padres y otros miembros de la comunidad educativa. Los autores centraron su investigación en aulas de Estados Unidos, donde observaron los cambios generados por la presencia de población inmigrante. Según ellos, cuando las minorías inmigrantes eran escasas en el aula, estos estudiantes solían ser excluidos de las interacciones. Esta exclusión es interpretada por los autores como una respuesta de los miembros del grupo mayoritario, influenciada por las políticas de vigilancia extrema implementadas en las fronteras de Estados Unidos.

Earnshaw (2017) llevó a cabo una investigación en la que aplicó un análisis del discurso de canal dual, considerando tanto el audio como el chat, en el contexto de una clase virtual. La justificación de este análisis radicó en identificar las dificultades técnicas propias del aula virtual y examinar cómo es posible interactuar de forma simultánea en ambos canales para facilitar la reparación de errores o malentendidos. La autora encontró

que existía interacción activa en ambos canales y que las reparaciones ocurrían a través del chat, realizándose con rapidez. Esta investigación es relevante porque emplea el análisis del discurso áulico en el entorno específico de la educación virtual, un ámbito que ha cobrado especial importancia en el contexto actual.

2.3.3 Análisis del discurso.

El lenguaje es un elemento utilizado por el ser humano, desarrollado de manera evolutiva y que ha sido parte fundamental de la humanidad a través de los años, para poder perpetuar el conocimiento, pero es mucho más que signos y sonidos. Por lo que varios investigadores han dedicado tiempo y esfuerzo a tratar de comprenderlo desde sus partes más elementales como las palabras, hasta los sistemas más complejos como el discurso.

Jäger (2003) indica que los discursos reflejan la realidad, estos discursos están presentes en la conciencia individual y colectiva, el autor señala que no existe un solo discurso, sino que hay varios discursos que se interrelacionan entre sí, afirma que todos estos discursos terminan mezclados entre sí como si se tratara de un enmarañamiento. Wodak (2003) afirma que el discurso es una práctica social lingüística, la cual puede apreciarse de manera oral o escrita; posee un conjunto de actos lingüísticos que se interrelacionan entre sí y “se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas” (p.105), por tal motivo es que podemos encontrar uno o varios discursos en las interacciones sociales realizadas dentro del salón de clases.

Coulthard (1985) considera que hay dos aproximaciones que deben revisar en el análisis del discurso una de ellas son las relaciones secuenciales, que están implícitos en las interacciones entre el hablante y el oyente: además la interpretación, la cual se deriva del contexto en el que se lleva a cabo el discurso (p. vii). De la teoría de Coulthard es relevante tomar la perspectiva acerca de la toma de turnos, la cual puede observarse a través de las interacciones de los alumnos y el maestro en el salón de clases, de esta manera podemos identificar la cantidad de veces que los alumnos retornados son considerados para expresarse de manera verbal o si no lo hacen, de acuerdo con el autor, el silencio dentro de las interacciones entre hablante y oyente también puede ser interpretado por el investigador.

Según Manzano (2005) un discurso es más que una colección de frases, ya que dentro de él se integra: ideología, cultura y contexto que transmiten significados. Para analizar un discurso es necesario que estemos conscientes de las complejidades inherentes

al mismo, ya que además de identificar qué elementos lo integran es menester comprender su funcionamiento, Manzano indica que para lograrlo se debe identificar los componentes que rodean al discurso que hacen comprensible su contenido, su cometido y su efecto; entrar en su contenido denso; generar un modelo completo sobre el discurso, que considere la relación entre todos los elementos analizados: “su génesis, su expresión y sus consecuencias” (Manzano, 2005, p.5).

De acuerdo con Van Dijk (1999) el análisis crítico del discurso estudia “el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (p.23). Por lo tanto, se puede decir que el análisis crítico del discurso es un intento de ayudar a disminuir la desigualdad social, o por lo menos para que las injusticias sean visibles, para que sean parte de la realidad colectiva, y una mayoría pueda notar las problemáticas, que en ocasiones son desapercibidas.

Por otro lado, el análisis crítico del discurso de acuerdo con Wodak y Meyer (2008), se interesa en investigar además el fenómeno social que puede ser en ocasiones complejo para lo cual se requiere una aproximación multidisciplinaria y multi-metódica. Wodak y Meyer (2015) señalan que existe una modificación a la nomenclatura de Análisis Crítico del Discurso (CDA Critical Discourse Analysis, por sus siglas en inglés), ahora se entiende como Estudios Críticos del Discurso (CDS Critical Discourse Studies, por sus siglas en inglés), la principal diferencia radica en que no solo estudia una unidad lingüística, sino que observa al discurso como una forma de práctica social.

Con esta modificación realizada a la manera de realizar análisis del discurso, se entiende que el discurso se analiza a través de diferentes disciplinas en las que se incluyen las ciencias sociales y la teoría de poder de Foucault, de acuerdo con los autores Wodak y Meyer, esta nueva perspectiva permite mejorar la observación y la crítica al caleidoscopio complejo que es el discurso.

KhosraviNik y Unger (2015) expresan que es necesario implementar las preguntas centrales de los CDS: "quién se comunica con quién, bajo qué condiciones, cómo y con qué fin" (p.231) para realizar análisis en las redes sociales, los autores indican que se debe analizar el discurso que se genera a través de los nuevos medios de comunicación, si las formas de interacción entre individuos se modifican también deben de modificarse las

formas en las que estas interacciones se estudian, sin embargo indican las dificultades ante la implementación de estas nuevas ramificaciones del análisis del discurso.

La característica multimodal de numerosos textos en redes sociales crea la demanda de nuevos enfoques para su análisis multimodal. Estos enfoques han formado parte de los CDS durante un período prolongado, pero con frecuencia se omiten debido a la dificultad que implica incorporarlos en investigaciones centradas en el análisis textual (KhosraviNik y Unger, 2015).

Con el fin de alcanzar una comprensión profunda del discurso producido por jóvenes adolescentes retornados, es imprescindible considerar diversos elementos fundamentales, tales como el poder, la persuasión, los valores, la ideología y los procesos comunicativos, los cuales se encuentran de forma intrínseca entrelazados en el entramado discursivo. La identificación y análisis detallado de estos componentes resultan esenciales para efectuar una crítica rigurosa y sistemática, procurando minimizar la influencia de la subjetividad inherente a la expresión lingüística. En este sentido, el discurso puede abordarse desde múltiples enfoques analíticos; sin embargo, en el presente estudio se opta por centrar la atención en el análisis conversacional y el análisis áulico, metodologías que serán explicadas en los apartados subsecuentes.

2.3.4 Análisis conversacional.

Una vertiente del análisis del discurso es el análisis conversacional que Gumperz (1982) describe como un enfoque que merece ser evaluado debido a que las presunciones y actitudes sociales pueden modificarse durante el desarrollo de la interacción, a menudo sin que exista un cambio paralelo en el contexto extralingüístico. Dada la naturaleza súbita de estas transformaciones, resulta fundamental que ambas partes involucradas en la conversación las comprendan. Asimismo, se destaca que el acceso social a la interacción se transmite mediante un conjunto de señales verbales y no verbales, las cuales orientan el desarrollo del encuentro y condicionan la interpretación de las intenciones comunicativas.

El análisis conversacional puede considerarse una metodología para el análisis de la interacción del lenguaje que de acuerdo con Seedhouse (2011) debe diferenciarse de la mentalidad del análisis conversacional y la mentalidad lingüística en relación con el estatus del lenguaje, ya que el análisis conversacional pone énfasis en las elecciones léxicas y

gramaticales del individuo, las cuales utiliza y manipula para participar en los actos de habla sociales.

Walsh (2011) expresa que el análisis conversacional se basa en la premisa de que los contextos sociales no son estáticos, sino que están siendo modificados en forma constante por los participantes a través del uso del lenguaje y las formas en que utilizan aperturas y cierres, secuencia de actos, etc., los cuales son utilizados de acuerdo con la gestión de uso local. La interacción se examina en relación con el significado y el contexto; la forma en que se secuencian las acciones es fundamental para el proceso.

De acuerdo con Walsh (2011), la interacción se moldea en función del contexto y, a su vez, contribuye a su renovación. Cada contribución depende de una anterior, mientras que las contribuciones posteriores generan un nuevo contexto para las acciones subsecuentes. Bajo esta perspectiva microscópica del contexto, la intervención de una persona está vinculada con la de otra, estableciendo una correspondencia mutua. El orden dentro del discurso conversacional se organiza mediante la secuencialidad, es decir, a través de la manera en que un enunciado se conecta con el siguiente.

Un objetivo fundamental de aplicar el análisis conversacional en el campo de la socialización del lenguaje es “intentar describir y analizar la intención del habla en una situación determinada” (Seedhouse, 2011, p. 346). Por esta razón, el análisis conversacional constituye una herramienta indispensable para esta investigación, dado que se examinarán las interacciones sociales y los turnos en la secuencia I-R-E (Iniciación-Respuesta-Evaluación) en aulas virtuales con jóvenes retornados. La estructura I-R-E es un modelo clásico de interacción en contextos educativos en el que el docente inicia con una intervención, una pregunta o indicación; el alumno responde y por último el maestro evalúa la respuesta (Prados y Cubero, 2005; Sánchez, García y Rosales, 2010). Esta secuencia regula la dinámica del aula y permite controlar el flujo de la comunicación, orientando la construcción del conocimiento y la participación de los estudiantes.

Una característica de la secuencia IRE es que las preguntas del docente suelen requerir respuestas específicas, muchas veces basadas en la recuperación de información, lo que limita la necesidad de razonamiento complejo por parte del alumno (Ruiz, Suárez y Cruz, 2016). Sin embargo, existe una variante conocida como IRF (Iniciación-Respuesta-Feedback), en la cual la evaluación del docente se transforma en un

feedback más elaborado que puede incluir correcciones, reformulaciones y ampliaciones, promoviendo una negociación de significados y un aprendizaje más colaborativo (Vidal, García y Pérez, 2014; Mercer, 1995). Esta variante favorece la interacción prolongada y el desarrollo de habilidades discursivas complejas, enriqueciendo el proceso educativo.

Un objetivo fundamental de aplicar el análisis conversacional en el campo de la socialización del lenguaje es “intentar describir y analizar la intención del habla en una situación determinada” (Seedhouse, 2011, p. 346). Por esta razón, el análisis conversacional constituye una herramienta indispensable para esta investigación, dado que se examinarán las interacciones sociales y los turnos en la secuencia I-R-E (Iniciación-Respuesta-Evaluación) en aulas virtuales con jóvenes retornados. La secuencia IRE es un patrón clásico de interacción en contextos educativos, donde el docente inicia la comunicación con una pregunta o instrucción (Iniciación), el estudiante responde (Respuesta) y el docente evalúa o retroalimenta dicha respuesta (Evaluación). Esta estructura regula el flujo de la comunicación y orienta la construcción del conocimiento dentro del aula (Prados y Cubero, 2005; Sánchez, García y Rosales, 2010).

En el contexto de aulas virtuales, la secuencia IRE adopta particularidades específicas. Por ejemplo, la interacción puede darse mediante audio, chat o foros asincrónicos, lo que modifica la dinámica comunicativa y plantea nuevos retos para la secuencialidad y la claridad en la interacción (Gómez-Cruz y Ardévol, 2013; Fierro y Fortoul, 2017). La masificación de la educación mediada por tecnología, durante la pandemia de COVID-19, ha evidenciado la importancia de analizar estas interacciones para comprender cómo se construye el conocimiento y se socializa el lenguaje en entornos digitales (Hodges et al., 2020; Cervantes, 2021).

Además, el análisis de la secuencia IRE en aulas virtuales facilita identificar cómo los jóvenes retornados participan y se adaptan a las dinámicas comunicativas digitales, evidenciando si las interacciones promueven la inclusión y el aprendizaje efectivo. Por ejemplo, la posibilidad de responder mediante chat puede favorecer a estudiantes con barreras lingüísticas o emocionales para hablar en público, mientras que la retroalimentación escrita permite reflexionar y mejorar las respuestas (Arrieta Castillo y Onieva Lupiáñez, 2024). Este enfoque contribuye a visibilizar las prácticas discursivas y

pedagógicas que potencian la socialización lingüística en contextos educativos contemporáneos.

2.3.5 Análisis áulico.

Según Rymes (2008), el análisis áulico consiste en observar el uso del lenguaje dentro del contexto del aula, entendiendo que este contexto no se limita al espacio físico compartido por alumnos y docentes. La autora señala que el contexto abarca también otros ámbitos en los que el alumno se desenvuelve, tales como su entorno familiar, experiencias previas y diversos factores socioculturales que influyen en su interacción y aprendizaje.

El objetivo de esta observación es “mejorar las futuras interacciones en el aula y, de manera positiva, impactar los resultados sociales en contextos que trascienden el aula” (Rymes, 2008, p. 17). De esta forma, el análisis áulico permite comprender cómo las prácticas lingüísticas en el aula están interrelacionadas con las experiencias y contextos externos del estudiante, contribuyendo a un enfoque más integral del proceso educativo.

Cazden (2001) expresa que el objetivo de la educación es el cambio generado dentro de cada estudiante, es por ello por lo que debe entenderse el efecto que tienen las palabras pronunciadas dentro de la clase y para lograrlo se utiliza el análisis áulico, que revisa el intercambio conversacional que ocurre entre estudiantes y maestros, que nos ayuda a entender las interacciones individuales y las sociales, así como las actividades culturales, en las que estas interacciones tienen lugar.

Utilizando el enfoque del discurso áulico, el proyecto se enfoca en los siguientes elementos: cambio de turnos y sus mecanismos; intercambios conversacionales y la retroalimentación que recibe el alumno tanto de parte de su docente, como de los compañeros, socialización del alumno dentro del aula, tomando en cuenta elementos lingüísticos que puedan apreciarse en la clase de español e inglés.

2.3.6 Interacción en el aula y la retroalimentación.

Como se dijo en los capítulos anteriores el discurso es más que una forma de expresión, es un conjunto de significados en un entorno determinados, expresados por un interlocutor específico hacia cierta audiencia, no son solo oraciones estructuradas para realizar comunicación, a través de la lingüística se puede analizar las partes que integran al discurso en su totalidad, de las varias dimensiones dentro del discurso, se han seleccionado las siguientes: interacciones verbales, cambio de turnos y retroalimentación; estas variables

se han seleccionado debido a que se considera son las partes fundamentales de la estructura del discurso, que pueden observarse y llevar a la investigación en la dirección que se desea, la cual es, explicar el proceso de acomodación lingüística que utilizan los alumnos de nivel secundaria, que son retornados.

McCarthy (1991) afirma que una de las principales dificultades de analizar el discurso es que dentro del intercambio de enunciados, existe algo entre las palabras que es difícil de interpretar, por lo que es relevante revisar el contexto de la situación para entender el discurso, es por ello que se ha decidido realizar observación de clase para poder interpretar las interacciones verbales existentes dentro del aula, presencial o virtual, según lo permitan las condiciones, en la sección de metodología se analizará a profundidad los detalles de la observación participante.

La estructura básica del discurso consta de: acto [de habla], movimiento, intercambio y transacción (McCarthy, 1991, p. 22); dentro de dicha estructura la unidad mínima del discurso es el acto de habla, el cual nos ayuda a interpretar el lenguaje al analizarlo podemos inferir a que se refiere el emisor y cómo reacciona el receptor ante el mensaje emitido a través del acto de habla.

Retomando las interacciones verbales, es necesario mencionar a Sinclair y Coulthard (1975) quienes descubrieron un patrón en la comunicación de los individuos que puede limitarse a tres intercambios: apertura, respuesta y seguimiento; los cuales serían renombrados después por Sinclair y Brazil (1982) de la siguiente forma: Iniciación, Respuesta y evaluación (I-R-E), está “tricotomía corresponde a una estructura basada en turnos y restringida a la conversación del aula de clases” (Sharim y Muñoz, 2000, p. 309),

La retroalimentación es un elemento intrínseco del tercer movimiento de la tricotomía mencionada: “evaluación”, Muñoz-Basols y Gironzetti (2016) definen a la retroalimentación como una “negociación de significado”, en dicha negociación alumno y maestro hacen ajustes durante el intercambio de mensajes, también indica que se subdivide en dos:

- a) Explícita: la reacción del profesor es directa y detallada sobre el error cometido por el alumno.

- b) Implícita: es indirecta, esto quiere decir que el profesor o profesora busca otros métodos para corregir el error, de tal manera que el alumno sea capaz de comprender su error, aclararlo y comprender la forma correcta de utilizar el enunciado.

Long (1996) presenta la hipótesis interaccional, que sostiene que “la interacción entre interlocutores es fundamental para la adquisición de una segunda lengua” (p. 451). Según Long, durante la interacción se produce una negociación del significado que genera ajustes por parte del interlocutor más competente, un hablante nativo o avanzado, para facilitar la comprensión del aprendiz no nativo. Estos ajustes, denominados *interactional modifications*, permiten que el estudiante conecte el input (aducto) con sus conocimientos previos y seleccione con atención la información relevante para producir oraciones en la lengua meta (Long, 1996, p. 452).

Long explica que “la negociación del significado en la interacción crea oportunidades para que el aprendiz reciba retroalimentación implícita, como correcciones o reformulaciones, que son esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 453). Este proceso hace que el aprendiz tome conciencia de las discrepancias entre su interlengua y el uso real del idioma, motivando la producción y corrección continua del lenguaje.

Estudios posteriores respaldan esta hipótesis. Por ejemplo, Gass y Varonis (1989) encontraron que la interacción facilita la adquisición del lenguaje al ofrecer un entorno donde el aprendiz puede negociar significados y ajustar su producción lingüística en función de las respuestas del interlocutor. Asimismo, Pica, Young y Doughty (1987) confirmaron que la retroalimentación y la negociación en contextos comunicativos naturales mejoran el aprendizaje del segundo idioma.

En conclusión, la hipótesis interaccional de Long (1996) plantea que la negociación del significado durante la interacción verbal es un mecanismo clave para la adquisición del lenguaje meta, integrando el input, la atención selectiva del aprendiz y la producción lingüística en un proceso dinámico y bidireccional.

Por su parte Lyster y Ranta (1997) presentan una clasificación de seis tipos de retroalimentaciones las cuales son las siguientes: 1. Corrección explícita; 2. Reformulación correctiva, en este tipo de retroalimentación el maestro reformula una parte del enunciado del alumno sin el error; 3. Solicitud de aclaración; 4. Inducción; 5. Elicitación; y 6.

Repetición. A partir de estas clasificaciones se genera un modelo donde la retroalimentación ayuda a que el alumno asimile (*uptake*) la L2 con o sin reparación (*repair*) de manera correcta los enunciados.

Con base en lo expuesto hasta el momento, la presente investigación analiza los actos de habla, las acomodaciones, los movimientos, intercambios y transacciones que se generan en las interacciones verbales entre alumno-alumno y maestro-alumno. Asimismo, se examina el tipo de retroalimentación que el docente proporciona, desde la perspectiva teórica propuesta por Muñoz-Basols y Gironzetti (2016), la cual enfatiza la importancia de estos elementos en la construcción del aprendizaje y la comunicación efectiva en el aula.

2.4 Desafíos educativos frente a la pandemia COVID-19.

Durante el tiempo en el que se empezó a desarrollar esta investigación, hubo una situación sanitaria a nivel mundial debido a la pandemia por COVID-19, la cual afectó a sectores como el educativo y de investigación, por lo que una parte de la propuesta inicial debió modificarse, por las circunstancias actuales. Cada país tomó las medidas que consideró necesarias para sobrellevar la pandemia; en México, la Secretaría de Educación Pública, decidió que el ciclo 2020-2 –correspondiente a los meses de agosto a diciembre– se llevará a cabo desde casa. Esta acción afectó de manera diferente a cada uno de los alumnos desde educación básica hasta posgrado.

Las diferencias sociales y el acceso a oportunidades quedaron expuestas ante esta situación ya que algunos alumnos no contaban con acceso a internet, computadoras, o televisión, para tomar las clases. Además de incrementar las dificultades educativas para los niños y adolescentes retornados en Etapa Básica, como señalan las autoras Román y Valdéz (2020), el programa diseñado para estos momentos de pandemia “Aprende en casa”, presentaba todos los contenidos de las materias de etapa básica en español lo cual puede ser una barrera de comunicación para los jóvenes retornados cuando la lengua en la que tenían mayor dominio era el inglés, además esta situación se complicaba aún más si “los tutores en casa son padres con un nivel educativo bajo, o son los abuelos, quienes no están familiarizados con ese tipo de aprendizaje, ni con las tecnologías para guiarlos en su aprendizaje” (Román y Valdéz 2020, p.16).

Además, la inestabilidad económica a nivel global afectó a la mayoría familias, el desempleo incrementó, lo cual puede sugerir que alguno de los jóvenes retornados pudo

estar en desventaja no sólo en conocimientos históricos, uso gramatical del español, pronunciación, sino también en desventaja económica y con poco acceso a plataformas digitales.

Otro factor que es relevante mencionar, es que la escuela representa para el alumno un espacio seguro, de acuerdo con Chávez y Ospina (2021) el aula es un refugio para librarse de las tensiones familiares, los autores expresan que en el caso de México el intento de llevar la educación en modalidad híbrida fue un rotundo fracaso, debido a que se enfatizó en llevar a cabo los planes de estudio, pero se olvidó de la parte socioemocional de los alumnos.

Los resultados del estudio de Chávez y Ospina (2021) indican que los niveles de frustración aumentaron al no contar con la tecnología necesaria además de tener problemas de conectividad para las clases en modalidad virtual en el caso de alumnos y docentes, lo cual derivó en baja motivación y alta resistencia al cambio.

La deserción escolar es otro de los conflictos generados por el confinamiento así lo indica García-Aretio (2021), debido no solo a la situación sanitaria, sino a la crisis económica generada, las poblaciones con menores recursos económicos son las que se ven más afectadas con pérdidas de aprendizaje irrecuperable.

El autor plantea una serie de dificultades a las que tienen que enfrentarse los jóvenes falta de equipo, problemas de saturación en las redes y escaso ancho de banda, desánimo y deserción escolar, falta de apoyo psicológico para los alumnos y la incapacidad de los docentes de estar al tanto de los alumnos que no tienen conectividad o equipo adecuado.

Asimismo, Baptista et al. (2020) advierten que el sistema educativo no se encuentra preparado para la implementación de la educación a distancia, y que los estudiantes no disponen de la autonomía ni de la responsabilidad necesarias para gestionar su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, los autores subrayan la relevancia del rol desempeñado por los padres de familia, identificándolos como uno de los factores determinantes en la continuidad de los alumnos en sus estudios a lo largo de los diferentes niveles educativos.

El confinamiento durante el COVID-19 trajo muchas dificultades para alumnos y docentes, las cuales se describen a continuación: tener dominio de las plataformas Zoom, Google Classroom, Google Meet, contar con el equipo adecuado para conectarse a las

clases, tener acceso a internet; la falta de apoyo psicológico para los alumnos, ya que muchos de ellos tuvieron pérdidas de familiares; la falta de contacto entre alumnos, lo cual afecta a la socialización, las pocas herramientas disponibles de los docentes para lograr que los alumnos se motiven y la deserción escolar. Aunado a los problemas y tensiones familiares generadas por el desempleo generado por la pandemia.

Este momento histórico se muestra la relevancia de la escuela como un espacio seguro que ayuda al alumno no solo a adquirir conocimientos básicos sino además un entorno en donde puede convivir con sus congéneres y recibir atención por parte de los docentes, la cual debido al confinamiento se vio limitada a clases a través de videollamadas, en donde muchas veces los alumnos no prendían las cámaras, no interactúan entre ellos ni con el docente. Será una generación lastimada no solo por la enfermedad del COVID-19 sino por la falta de socialización.

Adicional a los problemas generados por la falta de interacción se deben agregar la cantidad de alumnos que dejaron sus estudios por motivo de la pandemia de acuerdo con resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020), de los 33.6 millones de estudiantes inscritos en todos los niveles educativos en el ciclo 2019-2020, 738.4 mil no concluyeron el ciclo escolar; cerca del 60% de los alumnos respondieron que los principales factores que afectaron para no concluir estaban relacionados con el COVID-19 entre ellos se encontraban: perder el contacto con el maestro y no poder realizar las tareas, alguien de la vivienda se quedó sin trabajo y los ingresos se redujeron, el alumnado carecía de computadora o conexión a internet.

Por lo tanto, se puede concluir que el confinamiento trajo consigo problemas en la socialización del lenguaje, problemas de salud mental, poca interacción entre individuos, mecanismos de defensa para cuidar la salud y además se incrementó la deserción escolar durante el periodo cuando se realiza este estudio.

3. Metodología.

La presente investigación utilizó metodología cualitativa, longitudinal, de corte etnográfico, estudio de casos múltiples. Silverman (2016) describe al método cualitativo como una herramienta para explicar cómo se constituyen los fenómenos sociales en tiempo real, se trata tanto de las prácticas sociales como de experiencia. La flexibilidad del método cualitativo (González, 2009) se adapta a esta investigación permitiendo que las preguntas, el diseño y los métodos de recolección de datos evolucionen conforme avanza el estudio, en función de los hallazgos y las particularidades del contexto estudiado. Lo cual es una ayuda para explorar fenómenos complejos y dinámicos, como la adquisición del lenguaje y las interacciones sociales afectadas por la pandemia, donde las experiencias y percepciones de los participantes pueden revelar aspectos inesperados que requieren ajustes metodológicos. A través del método cualitativo se tratarán de responder las siguientes preguntas:

- ¿A qué problemas se enfrentan los jóvenes retornados en las interacciones verbales dentro del aula virtual?
- ¿Cuál es el proceso de acomodación lingüística que realizan los jóvenes adolescentes retornados en secundaria?
- El proceso de socialización del lenguaje, ¿es distinto en la clase de español que en la clase de inglés?

3.1 Diseño Metodológico.

Para la investigación se realizó análisis cualitativo, longitudinal con dimensión sincrónica, debido a que las observaciones de las interacciones verbales se hicieron en el momento en el que estaban sucediendo; es necesario indicar que los estudios longitudinales se caracterizan por tener una muestra de participantes reducida que interactúan con diversos actores de su comunidad en los intervalos regulares y que implican una sustancial inversión de tiempo en el trabajo de campo, levantamiento de grabaciones, etc. Garret (2010) comenta que los estudios de esta naturaleza por lo regular los investigadores trabajan con entre cuatro y seis participantes que son estudiados durante un año y que las grabaciones conforman un corpus de 75-100 horas de grabación, se tratará de analizar la mayor cantidad de horas posibles debido a las limitaciones del tiempo estimado para la investigación por parte de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Además, se hizo un abordaje etnográfico con enfoque en las interacciones y el discurso, cual es considerada por Gobo y Marciniak (2016) como una metodología que sobresale sobre otras debido a que no solo se enfoca en opiniones y actitudes, sino que además se analiza el comportamiento de los individuos, lo cual genera una aproximación teórica y práctica, debido a que la observación detallada de los participantes a través de sus prácticas y rutinas ayuda a generar solución a problemas sociales.

Se consideró utilizar como herramienta del diseño de investigación la observación participación la cual es definida por De Walt y De Walt (2002) como: “el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas” (p. viii).

Kawulich (2005) indica, sobre la observación participante, la dificultad no sólo radica en determinar ¿qué se observará? Sino comprender las implicaciones éticas comprometidas, la manera en la que las relaciones establecidas entre los participantes y el investigador, pero sobre todo llevar a cabo un registro escrito de lo sucedido durante la observación.

Se llevó a cabo observación participante durante las clases virtuales de una escuela secundaria, utilizando las plataformas Google Meet y Google Classroom, en las cuales está inscrito el joven retornado que forma parte de la muestra. El objetivo fue analizar las interacciones que se desarrollan dentro del aula virtual. Para ello, se emplearon las grabaciones de las sesiones, lo que permitió una observación detallada de las interacciones verbales ocurridas en el contexto educativo. Además, se utilizó una bitácora de campo para registrar las observaciones y notas pertinentes.

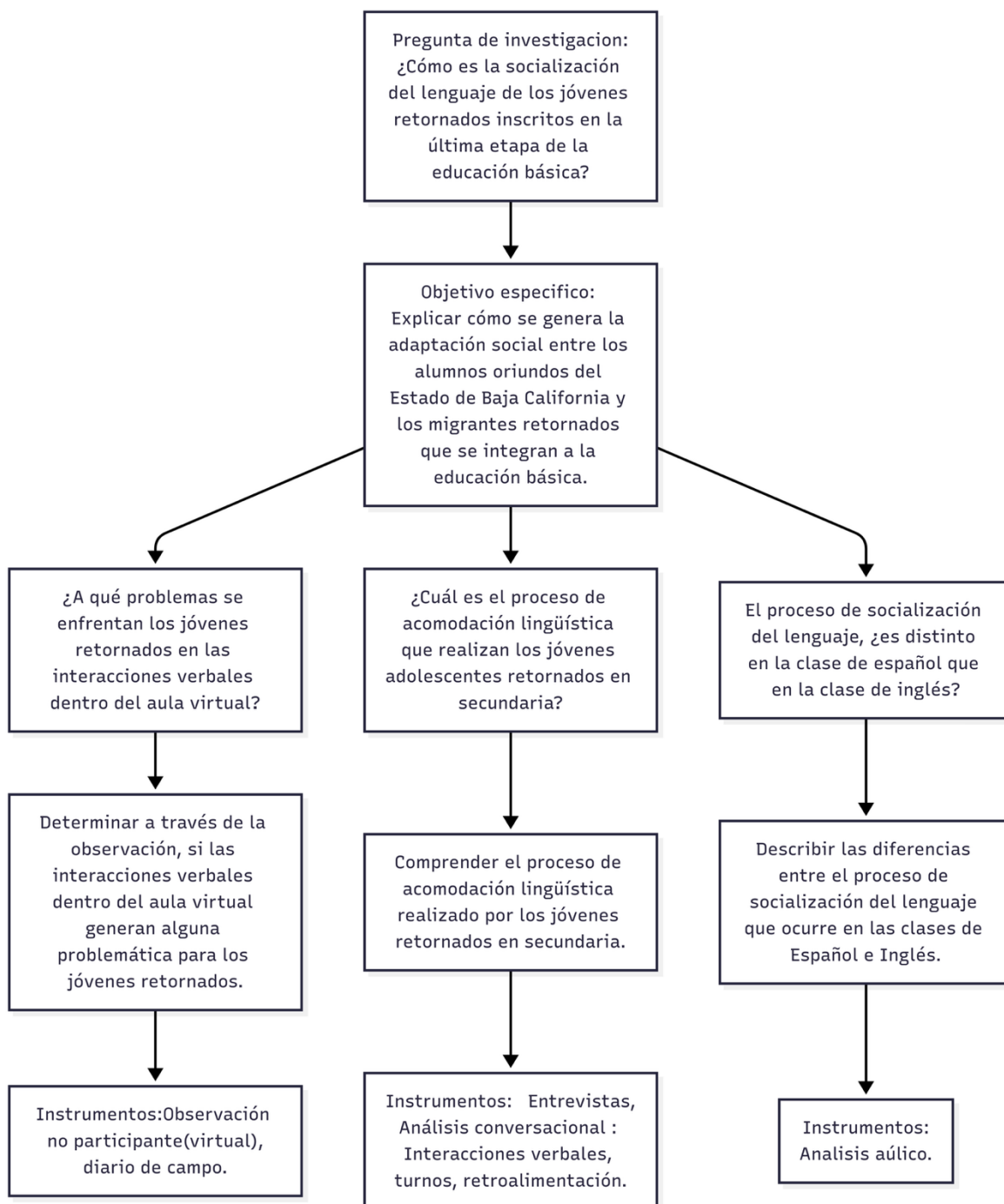
Además, se realizaron entrevistas breves con cada participante, complementadas con registros de audio, sus respectivas transcripciones y análisis. Para llevar a cabo la investigación, se solicitaron y obtuvieron los permisos correspondientes tanto de los individuos involucrados como de las instituciones educativas, respetando en todo momento los principios éticos, garantizando el anonimato y la confidencialidad de todos los participantes.

Se realizó análisis del discurso encontrado en las conversaciones y narraciones documentadas durante el periodo de observación, el cual ayudó a describir el uso del

idioma inglés y español, en la comunicación dentro del aula virtual (Sabaj, 2008). McCarthy (1991), apoya la afirmación de Sabaj al indicar que el análisis del discurso es una forma de describir, y entender cómo es utilizado el lenguaje. Manzano (2005), agrega que los discursos se obtienen de unir lenguaje y vida en sociedad, debido a que se refiere no solo a las palabras o símbolos que utilizamos para comunicarnos, es necesario entender el contexto en el que se desarrolla, los comportamientos y la ideología que se expresan. El análisis se enfocó en las conversaciones realizadas dentro del aula virtual derivadas de las clases impartidas a los alumnos retornados en las clases observadas de Español e Inglés.

De acuerdo con los registros obtenidos a través de entrevista etnográfica virtual, se obtuvo una descripción de la experiencia del retornado, se realizó el análisis al discurso observado en la clases virtuales de inglés y español, en donde se revisaron las interacciones que realizó el alumno retornado, la cantidad de turnos que utilizó, los silencios y el uso de los idiomas inglés/ español encontrado en el salón de clases y en el discurso revisado en las entrevistas para poder responder las interrogantes que se formularon para la problemática. A continuación, se muestra la Figura 2 que representa cómo se llevó a cabo el diseño metodológico.

Figura 2
Etapas de Diseño Metodológico



3.2 Contexto.

La ciudad de Mexicali es una de las ciudades fronterizas al noroeste de México. Colinda al Norte con la Ciudad de Calexico, California, del condado Imperial, de Estados Unidos. Es la capital del estado de Baja California, cuenta con una población de alrededor de 1,087,578 habitantes de acuerdo con estimaciones de la Comisión para el Desarrollo del Estado COPLADE (2018) esto representa el 29% de la población total del Estado de Baja California (COPLADE, 2019). Es una ciudad desértica, cuya temperatura en verano puede llegar a los 52° C, y en invierno a -6° C, el clima extremo de la ciudad dificulta a las poblaciones migrantes sin familiares en la zona, su establecimiento en la ciudad, por lo que la mayoría de los que retornan de Estados Unidos, suelen preferir la ciudad de Tijuana.

Tijuana es una ciudad fronteriza también, colinda al norte con la ciudad de San Diego y tiene una población aproximada de 1,800,000 (COPLADE, 2018), por su densidad de población 49% del total de los habitantes del Estado de Baja California, es de gran atractivo para los migrantes debido a su cercanía con la ciudad cosmopolita de San Diego.

La comparación entre las ciudades se vuelve necesaria debido a que, por cuestiones generadas de la pandemia de COVID-19, fue bastante complicado encontrar a los participantes, por lo tanto se decidió replantear utilizar participantes de ambas ciudades para tener la capacidad de entrevistar a la mayor cantidad de jóvenes retornados posibles, debido a que de acuerdo a las estadísticas proporcionadas por CONAPO (2019) la población de retornados inmigrantes en la última década fue de alrededor de 9,000 personas en el estado de Baja California cuyas edades están entre los 10 y 19 años.

La forzada modificación de las clases presenciales a clases en línea debido a la pandemia COVID-19, generó ciertos inconvenientes para los alumnos retornados y los docentes de estos, debido al incremento de trabajo de los docentes, se puede inferir que la atención hacia el alumno retornado sea limitada. Chiang (2010) plantea que las interacciones en el mundo real y el mundo virtual pueden diferenciarse debido a que ciertos aspectos del lenguaje se ven limitados, como puede ser las expresiones no verbales, lo cual puede dificultar la comunicación entre hablante y oyente, al inferir de manera precisa lo

que se quiere decir, en este caso particular puede ser que haya malentendidos entre maestro-alumno o alumno-alumno.

Altamirano (2020) también señala que en los entornos virtuales reestructuran los roles educativos tradicionales, así como en la relación alumno-docente, “el poder ostentado por el docente como único poseedor del conocimiento (dispositivo clave con el que surgió y se transversalizó la institución escolar moderna) hoy se ha transformado [...] hoy todos podemos tener acceso y participación en el consumo y producción del conocimiento (p.9).”

3.2.1 Participantes y la muestra.

Las características de los participantes en esta investigación son las siguientes: cuatro jóvenes retornados de Estados Unidos, inscritos en secundarias públicas de las ciudades de Mexicali y Tijuana en los grados de segundo y tercer año, con un tiempo máximo de cinco años de haber regresado de Estados Unidos. Se infiere que, entre menor sea el tiempo de retorno a México, mayor será el grado de dificultad para socializar y por lo tanto se podrá observar en los jóvenes cómo realizan la acomodación lingüística, uso de turnos, y retroalimentaciones recibidas en clase ya sea por parte del maestro o de alguno de los compañeros.

Además, se conoció la opinión de docentes de español e inglés por medio de una entrevista virtual en la cual se indago acerca de su relación con el joven retornado y las adaptaciones didácticas que realizaron, en caso de aplicar, así como también buscó poder entender mejor la situación del joven retornado, lo cual nos ayudó a comprender mejor el proceso de socialización lingüística.

Con la finalidad de poder entender el fenómeno sociolingüístico por el que atraviesan los jóvenes retornados de Estados Unidos en su reinserción a México, se tomó una muestra de la población adolescente de Baja California. Por lo tanto, se realizó un estudio de casos múltiples, de jóvenes que cursaban la secundaria en la ciudad de Tijuana observando a los estudiantes y las interacciones de cada uno de ellos en la clase de español y en la clase de inglés, debido a las condiciones de salud por cuestiones de la pandemia COVID-19 lo permiten, las observaciones fueron virtuales, debido a la suspensión de clases presenciales en México.

3.3 Consideraciones éticas.

Debido a las necesidades del estudio se realizaron observaciones de aula virtual, entrevista breve a joven retornado y maestros de las materias de Inglés y Español, por lo tanto, se debe indicar que la información recabada a través de la investigación no será compartida de manera indebida a terceros, ni se expondrán los nombres de los participantes de la investigación ya sean estudiantes o docentes. También es necesario mencionar que debido a la edad de los participantes de la muestra que oscila entre los 13 y 15 años, al ser menores de edad se solicitó una autorización por escrito firmada por los padres o tutores legales de los jóvenes participantes. Todo esto se realizó para garantizar la aprobación de todas las partes (escuela, director, maestro, estudiante, padre o tutor) y el anonimato de cada uno de los participantes del estudio.

Se solicitaron permisos para uso de datos confidenciales de los alumnos autorizados por los padres de familia, permisos para entrevistar a los docentes y alumnos de las escuelas, así como también realizar grabaciones de las clases virtuales donde participaban los informantes, en todos los formatos se notificó que toda la información recaudada sería tratada de manera confidencial y solo como apoyo para la realización de la presente tesis doctoral. Todos los formatos se encuentran en la sección de Anexos.

3.3.1 Confiabilidad.

Para fortalecer la confiabilidad y validez de los resultados de esta investigación se empleó una triangulación de datos que permitió contrastar y complementar las fuentes de información. Durante la realización de este estudio se recurrió a diversas estrategias de recolección de información tales como entrevistas a participantes, observación de clases de aula virtual, bitácora de campo y revisión documental.

Estas fuentes se integraron y analizaron de manera articulada, lo que permitió validar los resultados a partir de la convergencia encontrada entre ellas. De este modo, la triangulación aportó una visión más amplia y consistente del fenómeno en estudio, no solo confirmando patrones comunes sino también enriqueciendo la comprensión de la complejidad del contexto y las experiencias de los participantes. Además, ayuda a garantizar que los hallazgos sean sólidos y representativos, aportando rigor y profundidad a la discusión y conclusiones de la investigación.

3.4 Instrumentos.

A continuación, se presentan una serie de instrumentos que se utilizaron como parte de la metodología de la investigación para la obtención de datos y su posterior análisis, se entrevistó a los alumnos retornados y a los maestros, asesores y madres de familia de los alumnos retornados con la finalidad de realizar una breve reseña etnográfica sobre los participantes. Además, se realizaron bitácoras de campo y de clase.

3.4.1 Entrevistas.

El guion de entrevista para el alumnado de secundaria retornado consta de 19 preguntas, que parten de lo general a lo particular en cuanto al contexto de migración, profundizando poco a poco en las experiencias del alumno retornado, las respuestas del alumno ayudaron a describir la situación particular de los participantes. La entrevista al docente contiene una menor cantidad de preguntas consta de 11 preguntas dirigidas al maestro del alumno retornado para comprender desde su perspectiva la experiencia que ha tenido el joven retornado en la escuela y también entender si el profesor ha realizado modificaciones en su planeación e implementación didáctica. El guion de las entrevistas se encuentra en la sección de Anexos.

3.4.2 Bitácora de campo.

A continuación, se muestra el formato (Tabla 1) a través del cual se estarán registrando las observaciones de clase virtuales, describiendo de manera general lo ocurrido en la clase observada.

Tabla 1
Bitácora de Campo - formato en blanco.

Formato de Registro de Bitácora de campo.		
Nombre de la escuela: _____		Fecha: _____
Clase: ____ Grupo: _____		Hora: _____
Docente: _____		Clase: español __ inglés __
Observador(a): Nancy Gissela Reyes Parra.		Observación No. ____
Observaciones Generales		
Alumno Retornado	Alumnos en General	Docente
NOTAS:		

Nota. Elaboración propia.

3.4.3 Bitácora de la clase.

Formato de bitácora de clase el cual está diseñado para acompañar el análisis del discurso (una vez realizada la transcripción) mientras la clase está en curso, para poder llevar un registro sencillo, sobre lo acontecido, analizar el segmento prototípico de la unidad interaccional realizadas en clase por el alumno retornado, el docente, u otro alumno del salón de clases.

Tabla 2

Bitácora de clase formato - en blanco.

Bitácora de la clase.		
Alumno retornado:	Clase: español __ inglés __	Fecha
Participación: si __ no __	Cantidad de turnos utilizados:	
Utilizó lenguaje oral si __ no __	Retroalimentación: si __ no __ Explícita __ Implícita __ Mecanismos: asignación __ toma __ La corrección la realizó: El docente Un compañero __	
Se comunicó en el idioma: inglés __ español __ mixto __	Detalles sobre la participación del alumno: El alumno es ignorado: si __ no __ Su participación fue tomada en cuenta: si __ no __	
Notas generales:		

Nota. Elaboración propia.

3.4.3 Transcripción de datos y las convenciones.

Para la transcripción de los datos obtenidos mediante las entrevistas, se utilizó una transcripción simple. En el caso de las interacciones en el salón de clase se empleó un sistema de transcripción con enfoque en los fenómenos relevantes para cumplir los objetivos de la investigación, centrándonos en las interacciones del alumno retornado. A continuación, se explica la simbología que se utilizará en nuestro trabajo, puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3

Sistema de transcripción.

Símbolo	En la transcripción indica:
AR	Alumno retornado, significativo para el análisis
A1- An	Otros alumnos de la clase
P	Profesor(a)
¿?	entonación interrogativa
!i	entonación exclamativa
...-	corte abrupto en medio de una palabra
(.)	pausa breve
(0.9)	Los segundos de duración de la pausa
ac	ritmo acelerado
le	ritmo lento
<u>subr</u>	énfasis
MAYÚS	mayor énfasis
::	alargamiento de un sonido
[...]	solapamiento en dos turnos.
(???)	palabra inteligible o dudosa.
(c)	transcripción del chat de clase

Nota: Elaboración propia basado en: Calsamiglia, y Tusón, 2000; Silverman, 2016 y Tusón, 1995.

3.4.5 Análisis del Discurso en el aula.

Una vez realizadas las observaciones de clase en el aula virtual, llevadas a cabo las entrevistas a los participantes y analizadas sus transcripciones, se procedió al análisis del discurso áulico con el fin de comprender las interacciones del joven retornado. Van Dijk (1980) señala que “son necesarias operaciones, estrategias, reglas y categorías para conectar, generalizar, organizar, almacenar y usar esa información en la interacción” (p.45).

Con base en las sugerencias de Van Dijk sobre el análisis del discurso, a continuación, se presenta la forma en que se propone abordar dicho análisis dentro del aula (ver Fig. 2).

En el esquema la parte central es el discurso áulico, el cual está conformado de actos de habla, y de interacciones realizadas durante el tiempo de la clase entre alumno retornado-otro alumno, docente-alumno retornado, docente-otro alumno. A partir del análisis de las secuencias tripartitas, las cuales se transcribieron de acuerdo con la simbología mencionada con anterioridad, se podrá detectar el uso de turnos por parte de los alumnos retornados, con sus compañeros o con el docente, una vez detectados los turnos usados por el alumno retornado, entonces se pudo observar lo siguiente: acomodación lingüística por parte del alumno retornado y las implicaciones globales dentro del discurso áulico.

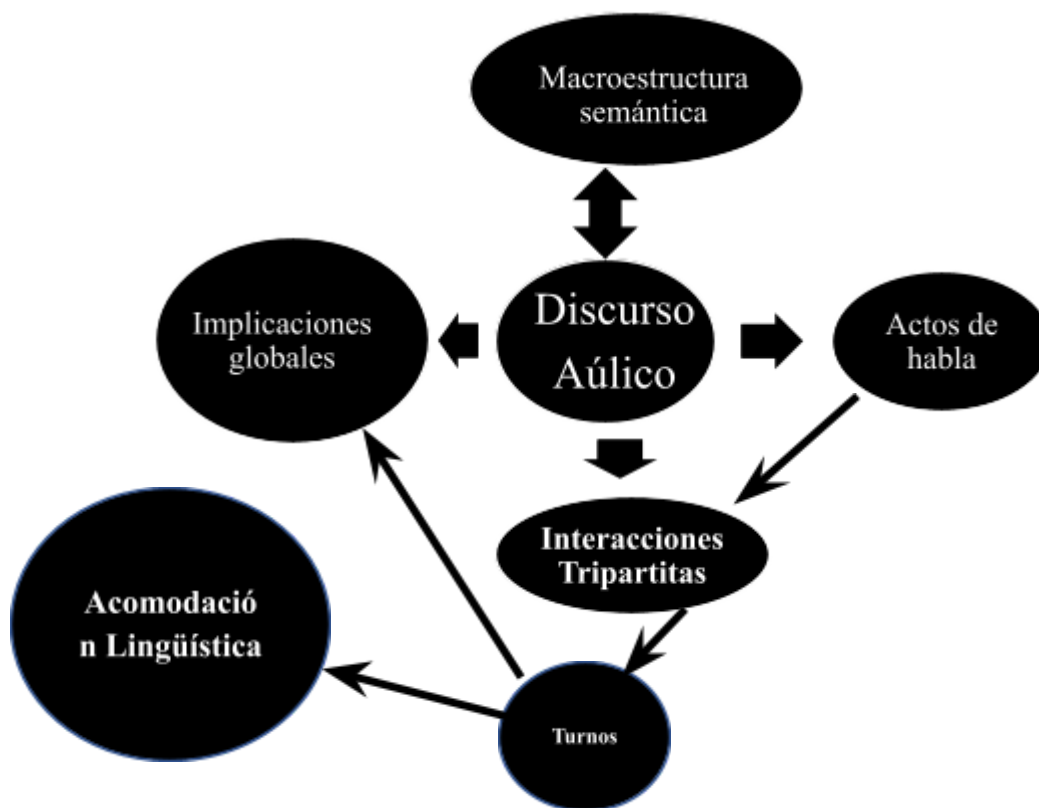
La acomodación lingüística es posible que no se pueda determinar con precisión al momento de que los alumnos están haciendo las interacciones durante la clase, pero puede compararse los turnos utilizados en la clase de español y la clase de inglés, para determinar si el alumno participa más en una clase que en otra, infiriendo que se sentirá más cómodo en la clase de inglés, lo cual puede llevarlo a tomar más turnos. Las implicaciones globales ayudaron para comprender la situación lingüística del alumno dentro del salón de clase, si fue aceptado por parte de sus compañeros y sus intervenciones fueron tomadas en cuenta, o por otro lado si sus participaciones fueron nulas.

Una vez realizado el análisis de las secuencias tripartitas se identificó la macroestructura semántica, para después analizar el discurso expresado de manera oral dentro de la clase y determinar si las acomodaciones lingüísticas realizadas por el alumno

para sentirse parte de la clase le ayudaron a sentirse identificado con el grupo o, por otro lado, se sintió rechazado.

Por último, las entrevistas realizadas a los alumnos retornados permitieron corroborar si en efecto realizaron acomodaciones lingüísticas y si se sintió aceptado o rechazado dentro del grupo. El análisis del discurso permitió entender desde una perspectiva micro, la problemática macro de la migración, ya que tal como lo plantean Calsamiglia y Tusón “el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social” (2001, p.15). Esto permite comprender algunos fenómenos específicos derivados de la migración, entre los cuales se destacan, por un lado, la falta de aceptación por parte de la sociedad receptora, y por otro, la percepción de identidad del propio migrante. Un aspecto clave en este proceso es si el joven retornado se considera parte del nuevo grupo social al que se integra o si, por el contrario, se siente rechazado. Esta situación puede generar una sensación de no pertenencia al nuevo entorno, lo que afecta su integración social.

Figura 3
Discurso Áulico



Nota: Creación propia, basado en Van Dijk, T. A. (1980).

4. Resultados.

De acuerdo con las estadísticas de la Coordinación Estatal de Inglés de la SEP en 2020 la cantidad de alumnos inscritos en Educación Básica es de 47,307 de los cuales Tijuana es el municipio con mayor cantidad de estudiantes inscritos 28,126, de los cuales 5580 alumnos están en secundaria pública por lo que se seleccionó ese municipio para seleccionar la muestra.

Se detectó que había 115 alumnos retornados en secundaria de los cuales 17 estaban en escuela privada, 43 en pública, sobre 40 no hay datos en el sistema y 15 se habían dado de baja. Se estableció contacto con 23 alumnos a los cuales se les hizo un seguimiento y se les realizó llamadas por lo menos en tres ocasiones de estos 23 contestaron siete y dieron autorización para entrevista y seguimiento a tres padres de familia lo cual corresponde a cuatro alumnos, porque había un par de hermanos.

Tabla 4

Datos sobre informantes.

ALUMNOS:	ARM* 1	ARM*2	ARM*3	ARH*4
Edad	12	13	13	11
Tiempo de vivir en México	1 año (llegó en junio 2020)	2 años	2 años	2 años
Madres de familia participantes:	I1	I2	I3	
Maestros participantes:	MTR01 (Inglés) MTR02 (Español)	MTR 03 (inglés) MTR04 (Español)	MTR 05 (Inglés)	
Asesores de servicio social	A1	A2	A3	

Nota: Elaboración Propia.

*AR: Alumno Retornado; 1: Número de Participante, H: Hombre, M: Mujer; I: Informante madre de familia; MTR: Maestra/o; A: Asesor de Servicio Social.

Una vez que se realizó la selección de los participantes de la muestra, se realizó un seguimiento a cada uno ellos, para poder obtener los permisos necesarios para observar la clase en las que se encontraban los alumnos, autorización para entrevistarlos y además entrevistar a las madres de familia. De dicho seguimiento se obtuvo lo siguiente: 24 Observaciones de clase (360 mins. de grabación), 24 bitácoras, 24 audios de clase (mp4); 2 Observaciones de asesorías (40 mins. de grabación), notas de asesores; 5 entrevistas a alumnos retornados (20 mins. de duración); 3 entrevistas a padres de familia; 3 entrevistas de maestros, y tres entrevistas a asesores. Con respecto a las observaciones en clase y las entrevistas realizadas, se pudieron obtener respuestas que ayudan a corroborar los objetivos específicos.

4.1 Cumplimiento del Primer Objetivo.

Con respecto del primer objetivo específico: Determinar si la socialización del lenguaje en el aula virtual genera alguna problemática para los jóvenes retornados en su perspectiva, en la de sus docentes, sus asesores y sus padres, se hicieron preguntas en las que se incluía el impacto de cambio de entorno (Estados Unidos a México): las diferencias en cuanto a los sistemas educativos y las políticas educativas, las dificultades en cuanto al cambio de estar en clases presenciales a clases virtuales además se añadió un apartado acerca de la pandemia COVID-19, y por ende los efectos de la pandemia en la socialización.

Para poder describir mejor los descubrimientos de las entrevistas el primer objetivo se subdividió en categorías las cuales están relacionadas con la migración, el cambio de vivienda, el cambio de escuelas, el entorno virtual y la enseñanza a distancia.

4.1.1 El impacto de la migración

Los cambios generados por los movimientos migratorios traen consigo dificultades de adaptación, como se mencionó en apartados anteriores, hay lazos familiares que se rompen, es necesario ajustarse a nuevas circunstancias y adaptarse, Toledo Sarracino y García-Landa (2018) mencionan que existe un shock cultural implícito en los movimientos migratorios, por lo que puede asumirse la vida de los retornados es una situación difícil.

En el caso de los jóvenes retornados las opiniones de los miembros de su entorno social, ya sea madre de familia, maestros y asesores en su mayoría concuerdan con Toledo

Sarracino y García-Landa (2018) en las dificultades por las que atraviesan, por todo lo que conlleva asimilar nuevas reglas, en una escuela nueva, maestros con diferentes formas de impartir clase y además que la mayoría de los estudiantes están atravesando por la pubertad, como se puede ver en la respuesta de la maestra de inglés sobre si los alumnos tienen dificultades: “sí en todo, sobre todo porque están chiquitos y se están desenvolviendo están dejando de ser niños.” (MTR 03).

Con respecto al proceso migratorio los entrevistados reconocen que existen diferentes tipos de retorno el voluntario y el involuntario, en donde como su denominación lo indica la diferencia radica en los motivos para cambiar de residencia, si fue una decisión que se tomó de manera voluntaria, o fue un cambio forzoso, motivado por no tener la ciudadanía estadounidense, quien lo describe de mejor manera es MTR03 la cual expresa lo siguiente:

[...]la secundaria de ARM2 y la secundaria que está en el centro, la escuela que está en el centro es una escuela muy que frecuentemente llegan alumnos de EE. UU. algunos no repatriados sino que, sus papás trabajan allá y ellos van y vienen están uno o dos años allá en la primaria por ejemplo y ya se regresan a secundaria y a veces pues regresan a la prepa a seguir estudiando en EE. UU., pero siempre he tenido, siempre, siempre, no necesariamente que los hayan deportado verdad, como creo que es la situación de la alumna, sino simplemente niños que son migrantes que van y vienen, algunos en situaciones eh que si tienen documentos y otros que estuvieron nada más con un familiar o con sus papás unos años y regresaron a México.

Como se puede observar la maestra utiliza la frase “son alumnos que van y vienen” lo cual está relacionado con la descripción de alumnos transnacionales de Tzelosky (2020) los cuales son aquellos alumnos que han estudiado por lo menos un año en diferentes países.

4.1.2 El cambio entre sistemas educativos: Estados Unidos y México.

En cuanto a las dificultades del cambio entre sistemas educativos, llama la atención que la mayoría de los alumnos retornados consideren que el cambio fue fácil, sólo uno de los cuatro entrevistados comentó lo contrario, Informante 2, mencionó con respecto al cambio del sistema educativo de Estados Unidos al sistema educativo de México lo

siguiente: “[...] pues si sólo el cambio a veces si me hace difícil las palabras en español (ARM2).”

En el caso de los padres de familia, comentaron que una de las dificultades que tuvieron fue inscribir a los alumnos en la secundaria, debido a que el proceso burocrático les pareció extenso y más complicado que en Estados Unidos, las madres de familia de ARM1 y ARM2, expresan lo siguiente: “[en Estados Unidos] no hay tanto papeleo, es puro récord” (I2).

[...] es más complicado aquí, allá [Estados Unidos] es muy fácil inscribir a los niños allá, con que tengas todo en regla es muy fácil no necesitas, este, no necesitas de mucho todo lo tienen casi ellos lo tienen toda la computadora después de que ellos llevan su papel y todo ya se olvidan de ti porque ellos tienen toda toda la información. Pues aquí [México] es un poquito más como si tienes palanca, eso, pero eh y pues a veces no quieren y si me costó un poquito más acá [Tijuana] se nos hizo un poquito más fácil fue por medio del colegio, pero ya así, esté, en la escuela normal pues si es difícil estar buscando para ellos escuela (I2).

La asesora de Informante 1 considera que el choque cultural es un aspecto con el que la alumna se enfrenta al cambiar de un país a otro, ya que la alumna atribuye sus problemas a la actitud negativa de los docentes, lo cual es visto por la asesora como choque cultural, y también mencionó que las materias de Historia, Español y Matemáticas son las que han requerido de un apoyo adicional en este caso particular.

El profesor de Español de ARM2, considera que lo más difícil del cambio al que se enfrentan los retornados, es la situación familiar, los problemas que se derivan de un retorno en ocasiones forzado, más que el idioma.

La maestra de Inglés de ARM2 indicó que, en cuanto al cambio de Estados Unidos a México, considera que hay un gran impacto en los alumnos en cuanto a las estrategias didácticas que se implementan en cada país, ya que los maestros de EE. UU., son considerados como maestros “light”, mientras que los maestros mexicanos son más estrictos.

Se infiere que el motivo por el cual el alumnado considera que moverse de un país a otro es fácil, se debe a que es una decisión tomada por los padres de familia sin consultar a los jóvenes, el proceso de inscripción lo realizan los padres, los trámites migratorios, por lo que

los alumnos siguen haciendo lo mismo ir a la escuela y tomar clases de secundaria, ellos solo están siguiendo lo que sus padres les indican, y confían que esto será lo mejor para ellos.

El análisis del discurso nos ayudó a entender desde una perspectiva micro, la problemática macro de la migración (Gobo y Marciniak, 2016; Van Djik, 1985), ya que tal como lo mencionan Calsamiglia y Tusón “el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social” (2001, p.15).

4.1.3 El cambio en la impartición de clases de presencial a virtual.

El cambio de aula presencial a virtual se hizo de manera repentina, debido a la pandemia de COVID-19 en el año 2020, ya que todos debimos permanecer en nuestras casas para evitar el contagio de esta enfermedad, y las clases virtuales fueron un paliativo en el sector educativo para continuar con la enseñanza en todos los niveles desde preescolar hasta universidad.

Esta situación generó un cambio abrupto en la manera de impartir y recibir clases, tuvo sus beneficios como el uso de tecnología, pero también sus desventajas, y cada uno de los entrevistados lo expresa de diferentes maneras.

La maestra de Español de ARM1 expresa que todo se tornó más complicado, mencionó que los alumnos nacieron con la tecnología y por ende tienen facilidad para utilizarla en cambio a ella se le complica el uso de esta, y a pesar de esa facilidad para el uso de los recursos tecnológicos, los alumnos no hacen el uso adecuado de estas herramientas.

La maestra de Español de AR1 explicó que el trabajo de equipo se volvió inexistente y fue sustituido por el trabajo individual, por lo tanto, la interacción entre alumnos disminuyó, así mismo la participación de alumnos (cámaras apagadas, la sensación de que hablaba sola; la maestra hace bromas a los alumnos para hacerlos reaccionar). Anticipa también problemas para el retorno de modalidad virtual a presencial:

ahora que regresemos a vamos a desaprender la forma en que estamos trabajando y vamos a regresar, a vamos a tratar de regresar a la forma, donde el chico va a tener que socializar va a tener que interactuar con el otro eh, si por ejemplo ahorita eh, pues no sé ellos fuera de la clase los de primero los de segundo y tercero no hay problema porque se conocieron en la secundaria pero los de primero que vienen de

otra escuela este, a veces yo creo que no, no sé si tengan amigos o, este, que digan ‘ay, yo me voy a en el receso, me voy a juntar con fulanito y zutanito (sic), pues ahorita, como no tienen ni idea como son cada quien porque pues únicamente se conectan para las clases. (MTRA 02, comunicación personal, 2021)

Por su parte la maestra de Inglés de ARM1 considera que hay aspectos positivos y negativos con respecto al cambio de presencial a virtual, algo que considera positivo, es que en el aula virtual puede hacer uso de tecnología, como proyectar videos, cuestión que no puede hacer en clase presencial, porque en la escuela no hay internet. Asegura que entre los factores negativos se encuentra el hecho de que la interacción es nula, es difícil que los alumnos puedan interactuar entre sí, aunque dijo que los niños han podido comunicarse a través de los videojuegos, pero no ocurre lo mismo en el caso de las niñas. Menciona circunstancias personales que pudieron afectar el desempeño en los alumnos como las pérdidas familiares, el estrés derivado de la pandemia y el incremento de violencia intrafamiliar:

[...] varios de ellos tuvieron pérdidas familiares, otros la convivencia con la familia, quiero pensar que fue buena para muchos, pero hubo para otros que no fue buena, más peleados, más estresados porque sus papás les están gritando todo el día en la casa o sea vimos casos; nos enteramos de situaciones que no les favoreció en lo emocional a otros si porque ellos mismos dicen, no pues ya veo más a mi papá pues trabaja en la casa, otros no, otros si nos han dicho pues es que como mi papá está aquí pues ya lo tengo hartito ya siempre me grita está enfadado. (MTRA 01, comunicación personal, 2021)

Desde la perspectiva de la madre de ARM1, algunos maestros no estaban apoyando a los alumnos de la manera adecuada, y se ha vuelto complicado para los alumnos; señala que en la clase de Matemáticas sólo les dejaban videos de “Aprende en Casa” (sistema de videos educativos realizado por el gobierno federal, para apoyar al aprendizaje de los alumnos durante la pandemia el cual se transmitía por televisión abierta a nivel nacional) y el maestro no explicaba o en otras materias como Historia eran muchas páginas las que tenía de tarea.

Pues este hay algunos maestros, bueno, que me dice ella; como la de matemáticas que es la que no le entiende mucho, o sea esa materia que dice que le dejan puros

videos de “Aprende en casa” y de ahí tienen que sacar problemas entonces en realidad no les está explicando la maestra mucho y se eso es lo que no, no, no le gusta pues, pero le digo pues trata de poner atención a los videos, pero me dice amá es que a veces es 30 minutos el vídeo y a veces es lo mismo dice y quiere que hagamos tres problemas de lo mismo entonces ya no sé ni cómo hacerlo y es lo mismo que dice ARM1 y al principio más que nada era Historia que era el maestro no pues de la página cien hasta la ciento veinte y van a hacer pues tatatatata o sea, si era demasiado. (I1, comunicación personal, 2021)

ARM2 expresó su opinión sobre la educación virtual:

Pues a mí no me gustó mucho esta [...] experiencia_al principio si se veía bien como oh no tenía que ir la escuela, pero ya que ha pasado todo, como que un año clases línea no sé no me gustó; siento que apren(sic) que me concentro más en ir clases presenciales y que si le hecho más ganas a las clases presenciales que a las clases en línea. (comunicación personal, 2021)

Por su parte el profesor de Español de ARM2 comentó sobre los cambios de aula presencial a virtual para él hay muchos problemas, pero lo que más le genera inquietud es que no puede dar seguimiento a los alumnos, ya que ni siquiera tiene contacto visual con ellos, porque la mayoría no prende la cámara al momento de la clase.

De acuerdo con los comentarios emitidos por los entrevistados el cambio de presencial a virtual fue precipitado, tanto docentes como alumnos estaban en un proceso de adaptación al medio virtual y a pesar de que hay algunos factores positivos, en general fueron muchos más los aspectos negativos, siendo los más afectados los alumnos.

4.1.3.1 Efectos de pandemia en la socialización.

En la opinión de los docentes la participación de los alumnos disminuyó en el aula virtual en comparación con el aula presencial, el trabajo en equipo se eliminó por completo optando por el trabajo individual. La interacción entre alumnos también disminuyó y aun cuando de manera virtual se comunicaban entre sí, esta es sólo aparente, no hay socialización ni interacción verdadera, como comenta la maestra de Español de ARM1:

[...]se conectan ellos por otras [plataformas virtuales] por ejemplo por Messenger es muy común que se compartan, son amigos virtuales, son como ay(sic), lo tengo en

Facebook, lo tengo en Instagram, le mandé un mensaje por Messenger, pero así una verdadera amistad pues no tienen. (comunicación personal, 2021)

El maestro de Español de ARM2, tiene una opinión similar a la docente de Español de ARM1 expresa que la pandemia afectó de manera considerable en la socialización debido a que no hay interacciones y afirma que no puede asegurar si los alumnos se comunican o no a través de las redes sociales.

Con respecto a la socialización la mamá de ARM2 expresó que no existe interacción entre alumnos y tampoco con el maestro:

[...] pues que como en la escuela, cuando van presenciales, pues tienen oportunidad de convivir con los maestros y si tienen pues alguna pregunta luego, luego la pueden, pues preguntar y que los maestros les puedan contestar; en cambio, ahorita si tienen más dificultad para poder pues que los atiendan. (MTRA 04, comunicación personal, 2021)

La docente de Inglés de ARM2, expresó que, si las clases fueran presenciales, hubiera utilizado a la alumna retornada como “monitor” en la clase, para que apoyara a los alumnos con dificultades en el idioma inglés, pero debido a la situación en la que se encontraba durante la pandemia, la maestra no pudo utilizar los conocimientos de la alumna en el idioma inglés, para ayudar a sus compañeros.

Docentes, madres de familia y asesores concuerdan que la pandemia afectó de manera negativa a los alumnos en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, debido a la disminución en las interacciones sociales y la socialización casi nula, como consecuencia del aislamiento generado por el confinamiento. De acuerdo con lo anterior se puede determinar que la falta de socialización del lenguaje en el aula virtual, si generó problemas para la interacción de los jóvenes retornados desde su perspectiva, la de sus docentes y la de sus padres.

La maestra de Inglés de ARM1, indicó que es probable que los alumnos se comuniquen a través de los chats de los videojuegos, pero que no estaba segura, e incluso describió una diferencia en la forma de socializar de acuerdo con el género femenino y masculino:

[...]en lo social definitivamente no les ayudó excepto para los videojuegos ahí si ellos se pasaron sus cuentas lo que juegan y noté que ya hicieron sus grupitos en ese

aspecto para jugar videojuegos pues es un de alguna manera socializar si les ayudó eso un poquito, pero a los niños no tanto ellas no juegan videojuegos bueno no muchas entonces yo notó esa relación entre niños los oigo que se juntaron que estuvieron jugando, pero con las niñas no (comunicación personal, 2021).

Las alumnas retornadas dijeron que era difícil comunicarse con sus compañeros, para realizar actividades en equipo tal como mencionó ARM1:

Pues como es cuando estamos en clases presenciales cuando el profesor dice como oh tal grupo así y así y se juntan y todos estamos sentados ahí y es más fácil y cuando estamos en línea pues más difícil con las redes sociales pues no tienes compañeros para hacer el equipo pues así de grupo (comunicación personal, 2021).

En relación con el idioma inglés, ARM2 indicó que este constituye su lengua materna, lo cual dificultó el uso adecuado del español en contextos académicos. Este sentimiento de dificultad también fue manifestado por ARM1, quien expresó inseguridad tanto en su dominio del idioma español como en su bagaje cultural, factores que incidieron en su disposición para participar en las actividades educativas.

Lo expuesto en este apartado coincide con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020) en los resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación, en la cual de los 54 millones de encuestados 58.3% respondieron que no se aprende o se aprende menos, 27% indicaron que hubo falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos que de manera presencial, 24% respondió que existió falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos y 16% se percataron de la falta de convivencia con amigos(a) y compañeros(as).

En consecuencia, se puede afirmar que las clases virtuales generaron percepciones negativas a nivel nacional, no solo entre los estudiantes retornados que integraron la muestra, sino también entre la mayoría de los participantes en la educación a distancia. Estos últimos manifestaron insatisfacción tanto con el modelo pedagógico implementado como con la insuficiencia de recursos tecnológicos necesarios para garantizar un acceso efectivo a la modalidad virtual.

4.2 Cumplimiento del Objetivo 2.

En cuanto al segundo objetivo el cual es: “Comprender el proceso de acomodación lingüística realizado por los jóvenes retornados en secundaria, a través del análisis de la toma de turnos en las interacciones verbales observadas en el aula virtual en particular la retroalimentación y/o corrección por parte del docente y/o compañeros de clase.”

Desde la perspectiva de los alumnos entrevistados ninguno considera tener dificultades con respecto a los idiomas, la mayoría de los alumnos dio respuestas cortas con respecto a este tema, sin embargo, la alumna ARM2, realiza una aportación amplia sobre este tópico, expresó que ella considera que el inglés es su primer idioma:

Si la mayoría era en inglés todo, yo iba en la primaria y no nos enseñaban lenguajes ni nada de eso todo es más pa(sic) la secundaria o la prepa es cuando te empiezan a enseñar lenguajes [...] es que yo vivía en California y allí eh en las escuelas todos eran mexicanos hispanos todos que podían hablar español era muy común a veces si había de otra como otra raza y todo, pero la mayoría éramos mexicanos y a veces si hablaban español si metían palabras en español. (comunicación personal, 2021)

MTR02 mencionó que ARM1 tiene problemas con la organización de ideas en los textos en español esto lo atribuye a falta de vocabulario por parte de la alumna. Duda de sus avances en clase, considera que recibe ayuda de la madre de familia, para realizar las actividades. Expresa que la alumna no entiende las instrucciones y que pregunta muchas veces sobre los trabajos asignados. (Nota: en las observaciones no hubo evidencia de lo anterior, la alumna casi no habla en la clase).

Por su parte la asesora de ARM 1 indica que la alumna tiene un buen uso del español, pero la alumna se siente insegura sobre su conocimiento del español, por lo que prefiere faltar a la clase de español, para evadir participar y que se haga evidente su deficiente dominio del español. Además, mencionó que para las asesorías de la clase de Historia utilizó el idioma inglés con la alumna.

Con ARM2, ocurre lo contrario que con ARM1, los docentes de la alumna están de acuerdo, en que la alumna no tiene problemas para comunicarse en español o inglés:

[...] creo que no se marca la diferencia, tengo alumnos que son mexicanos 100%, que todas sus vidas han estado aquí [Tijuana] y tienen problemas para escribir, para comunicarse, lamentablemente es muy común, entonces llega un retornado que

habla el español se adapta se acopla muy bien, porque tiene compañeros que están tal vez en el mismo nivel o muy parecido en ese sentido en la hora de escribir o de comunicarse (MTR04, comunicación personal, 2021).

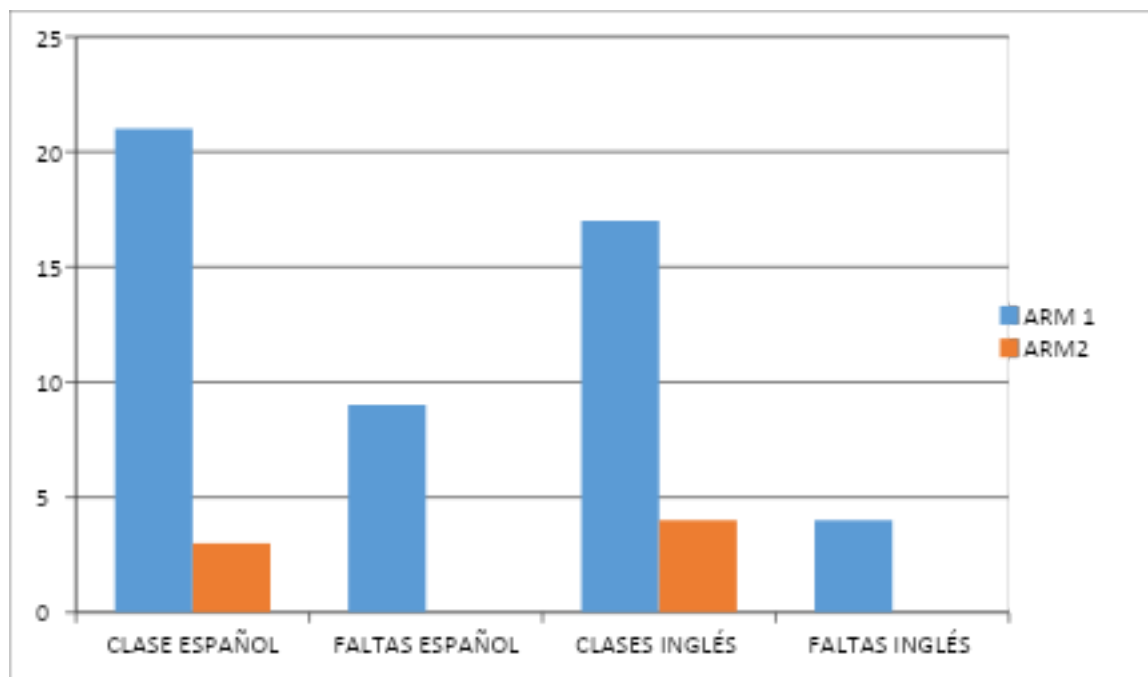
La maestra de Inglés de ARM2 dijo que, en general los alumnos retornados prefieren hablar español, como sus compañeros, ya que a pesar de ser clase de Inglés la mayoría de los alumnos de México no tiene un buen dominio del idioma inglés y no pueden utilizarlo para comunicarse de manera fluida. Además, expresó que por lo general los alumnos retornados pueden hablar muy bien en inglés, pero tienen dificultades con la gramática de ese idioma, sin embargo, ese no es el caso de ARM2.

Por último, se añade la opinión de la madre de familia con respecto al idioma:

ARM2 a veces si veo como que, si le cuesta un poquito ah, pronunciar las palabras en español ella no puede pronunciar mucho la *erre*, este le cuesta pues más que nada muchas palabras, que aquí pues ella no las conoce entonces tenemos que andar buscando para traducirla y eso, pero afortunadamente ella es bien lista, bien inteligente y capta todo rápido tengo esa fortuna de que es bien lista (I2, comunicación personal, 2021).

A continuación, se observan transcripciones de las clases de Inglés y de Español de ARM1 y ARM2, en la tabla 2 se encuentran la cantidad de inasistencia que ambas tuvieron en la clase de Inglés y de Español en el caso de AR1 se observaron 21 clases de Español, y 17 clases de Inglés de las cuales la alumna AR1 faltó 9 veces a la clase de Español y en Inglés tuvo 4 faltas.

AR2 no tuvo faltas en ninguna de las clases que se observaron, sin embargo, por motivos de permisos y lograr programar con los maestros las observaciones fueron muy reducidas. En el caso de la clase de Español sólo se pudieron observar 3 clases y en la clase de Inglés se observaron 4 clases, durante este periodo la alumna asistió a todas las clases (Tabla 5).

Tabla 5**Registro de asistencias de ARM1 y ARM2 en las clases de Inglés y Español.**

Nota: Elaboración propia

En el caso de AR1 utilizó 4 turnos en la clase de Español, y en la clase de Inglés la cantidad de turnos fue de 29, se muestra una gran diferencia entre la participación entre una clase y otra (Tabla 2). Por su parte AR2 en Español solo tomó un turno, y en la materia de Inglés tuvo un incremento de 4 turnos (Tabla 3). En la Tabla 4 se puede observar las fechas en las que la alumna participó, se puede notar, que su participación fue intermitente y no ocurría a diario.

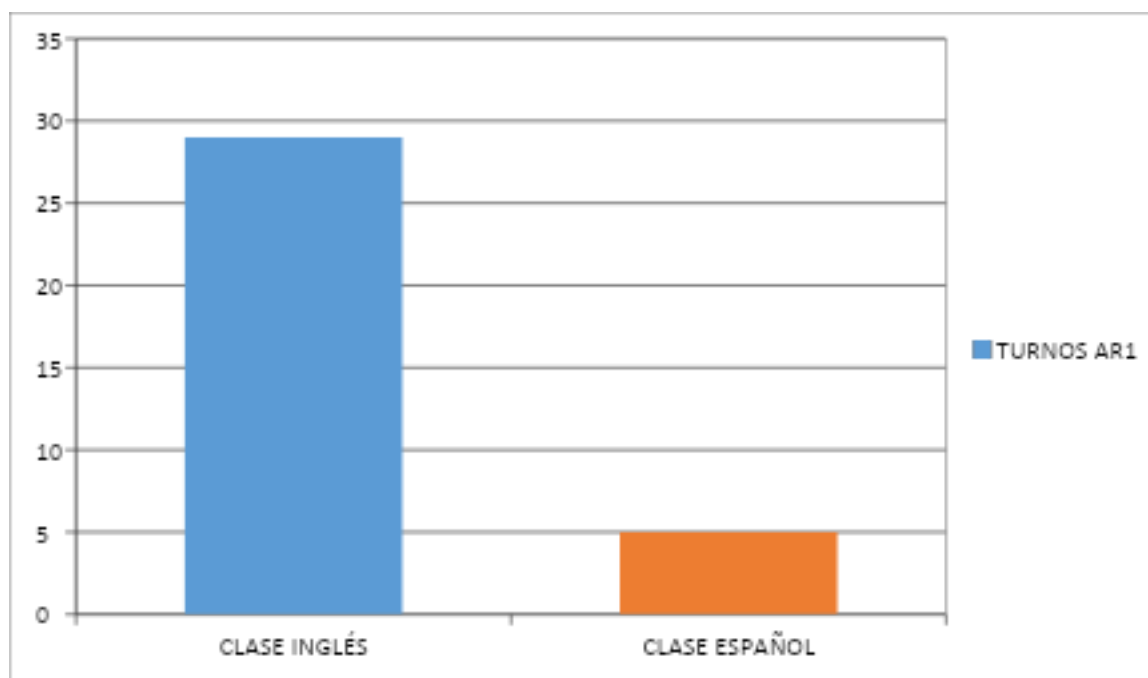
Con respecto a las faltas en las clases de Español de ARM1, se descubrió que el motivo detrás era la inseguridad que la alumna sentía sobre el dominio del idioma español, la Prestadora de Servicio Social que apoyó en las asesorías nos mencionó que:

[...] (los alumnos) estaban participando, platicando sobre el cuento que habían hecho y leyendo lo que llevaban y ella no quería entrar y que fuera su turno porque no está muy segura de su dominio del Español entonces no quería equivocarse a la hora de participar (comunicación personal, 2021).

Los comentarios de la Asesora de ARM1, muestra la inseguridad lingüística, generada por el temor de cometer errores, mencionado por Vélez-Rendón y Rendón (2007), dicha inseguridad se ve reflejada de manera explícita en los datos recabados, puede verse en la Tabla 6, donde se muestran la cantidad de turnos utilizados por la alumna y las fechas en las que ocurrieron. En la clase de Español participó en dos ocasiones, con una separación de días. En contraste durante la clase de Inglés su participación fue continua acompañada de una menor incidencia de ausencias. Este patrón diferencial de participación sugiere una mayor confianza y seguridad de la alumna en el uso del inglés, atribuible a su condición de lengua materna o a una mayor familiaridad con dicha asignatura. Por otro lado, la menor frecuencia y discontinuidad en la participación en la clase de Español podrían estar vinculadas a sentimientos de inseguridad lingüística y cultural, lo que repercute en su disposición para intervenir en la clase. En consecuencia, estos hallazgos evidencian la influencia que el dominio del idioma y la confianza comunicativa tienen sobre la participación estudiantil en contextos educativos bilingües o multilingües.

Tabla 6

Cantidad de turnos utilizados por ARM1 en cada clase.



Nota: Elaboración propia

Al analizar la cantidad de turnos utilizados por las alumnas (Tablas 7, 8 y 9), se observa que ARM2 muestra patrones muy parecidos a ARM1, ambas alumnas usan más turnos en la clase de inglés que en la de español. Esta diferencia puede estar relacionada con la forma en que se organiza la interacción dentro del aula, ya que la manera en que se distribuyen los turnos de habla influye mucho en cómo se da la colaboración y en cómo se construyen las identidades académicas. Rymes (2015) nos ayuda a entender esto al explicar que los patrones de toma de turnos no solo determinan quién habla y cuándo, sino que también reflejan las relaciones de poder y las oportunidades que tienen los estudiantes para participar. Es decir, cómo se estructuran estas conversaciones puede favorecer o limitar que todos tengan voz en clase.

Por otro lado, Altaş (2016) señala que estos patrones de turnos son clave para que el docente mantenga el control del aula y, al mismo tiempo, para que los estudiantes puedan participar. Según ella, cuando hay más turnos en un idioma, puede ser una estrategia para fomentar la interacción y el compromiso, en contextos bilingües donde se manejan dos lenguas. Esto nos hace pensar que la diferencia entre las clases de inglés y español no es solo un número, sino que refleja distintas formas de enseñar y de involucrar a los estudiantes en la conversación y el aprendizaje.

En conjunto, estas ideas nos muestran que la distribución de turnos es mucho más que una cuestión cuantitativa; es una ventana para entender las relaciones sociales y pedagógicas que hacen que el aula sea un espacio de aprendizaje dinámico y significativo. Esto concuerda con lo observado durante las clases de Inglés de ARM1, la maestra de Inglés (MTR01), fomentaba la participación de los alumnos además de utilizar retroalimentación positiva después de la participación de cada uno de los alumnos, si el alumno llegaba a cometer un error MTR01, explicaba al alumno la razón por la cual su respuesta era incorrecta. Por el contrario, en la clase de español de ARM1 (MTR02) en ocasiones omitía la retroalimentación verbal, hacía algún sonido o gesticulaba de cierta manera para indicar el error, pero no explicaba el error.

En el caso de ARM2, en la clase de Inglés sucedía algo similar, la maestra (MTR03) permitía que los alumnos hablen en clase, mientras que el docente de español (MTR04) casi no tenía momentos de participación de los alumnos, ya que su clase era de tipo expositiva, en las observaciones de clase de MTR04, el docente podía hablar de manera

continua sin interrupciones, entre veinte y cuarenta minutos, (revisar Anexos para transcripciones).

Tabla 7

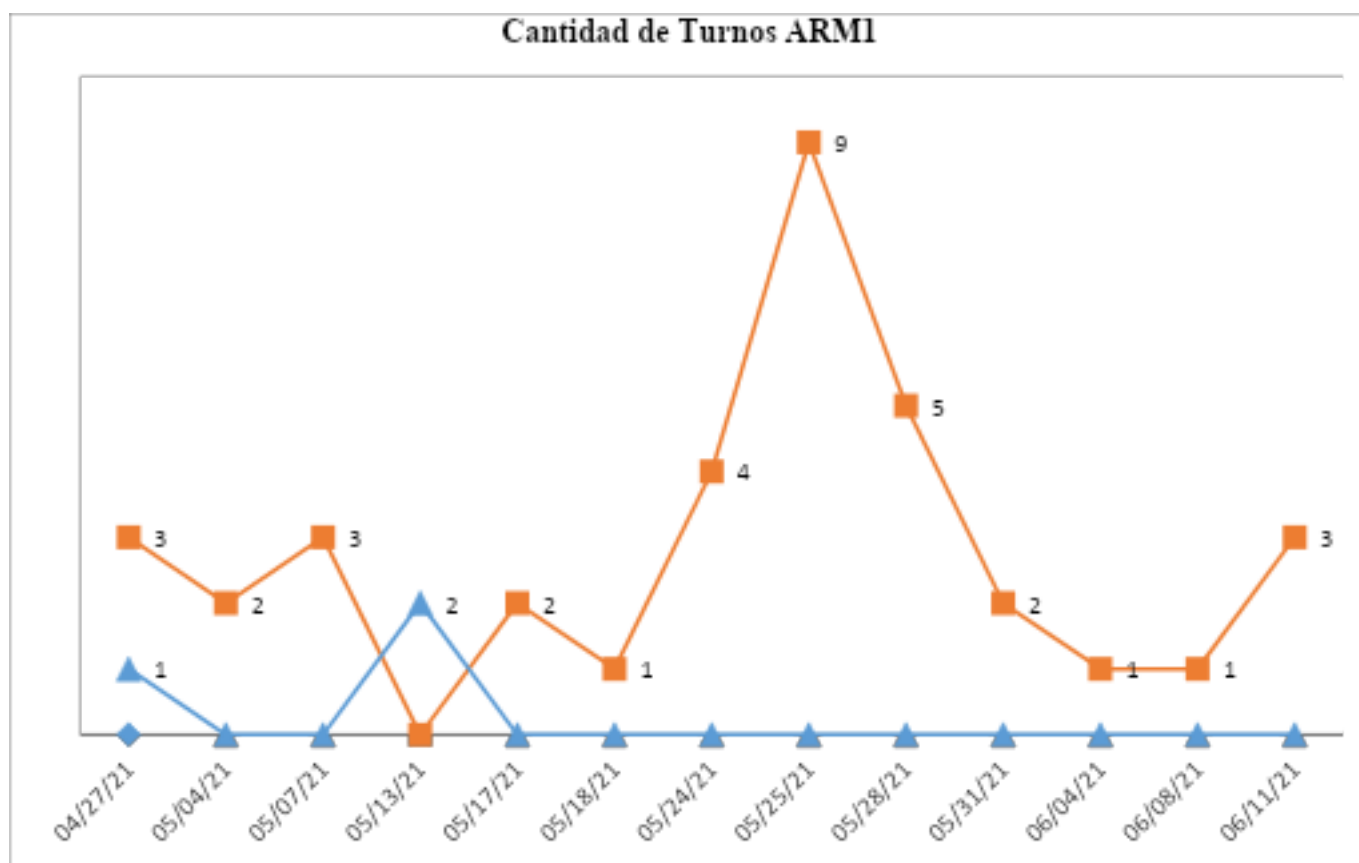
Cantidad de turnos utilizados por ARM2 en cada clase.



Nota: Elaboración propia

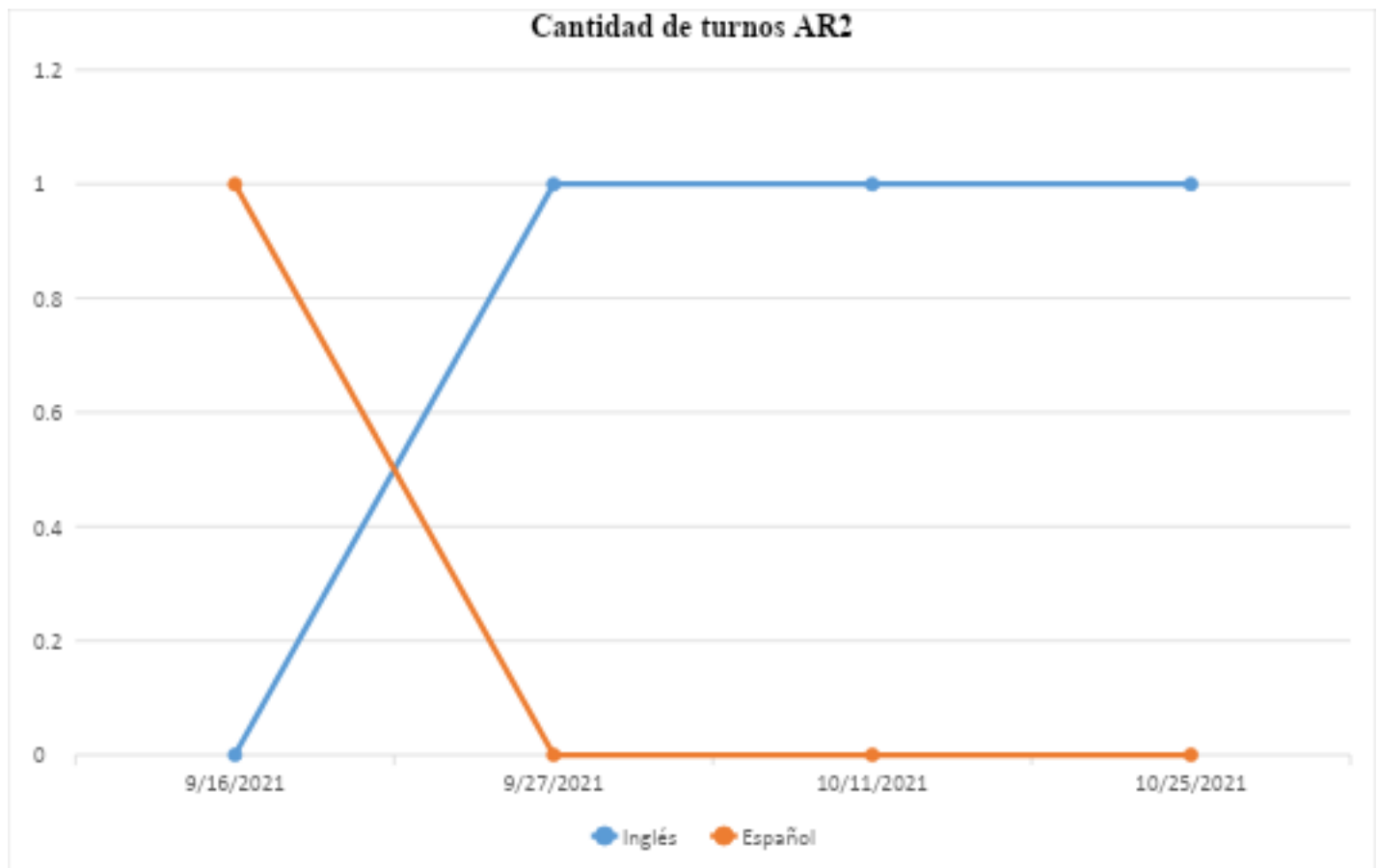
Tabla 8

Cantidad de turnos ARM1 por clase y por fecha.



Nota: Elaboración propia. Los números en la parte superior de la gráfica indican la cantidad de turnos utilizados durante la clase. Participación en clase de Inglés color naranja.

Participaciones en clase de Español color azul

Tabla 9**Cantidad de turnos ARM2 por clase y por fecha.**

Nota: Elaboración propia. Participación en clase de Español color naranja. Participaciones en clase de Inglés color azul

4.2.1 Transcripción de los turnos.

A continuación, se presentan extractos seleccionados de las transcripciones de las clases de Inglés y Español correspondientes a las alumnas ARM1 y ARM2, los cuales permiten ilustrar y complementar los aspectos discutidos. Para poder observar las transcripciones completas se puede ir a la sección de Anexos.

Tabla 10

Fragmento 1 de transcripción de clase español de ARM1	
1.	MTR01 ¿Cómo vamos ARM1?
2.	ARM1: bien profe, ya lo voy a pasar a documento
3.	MTR01 ok

Nota: Elaboración propia

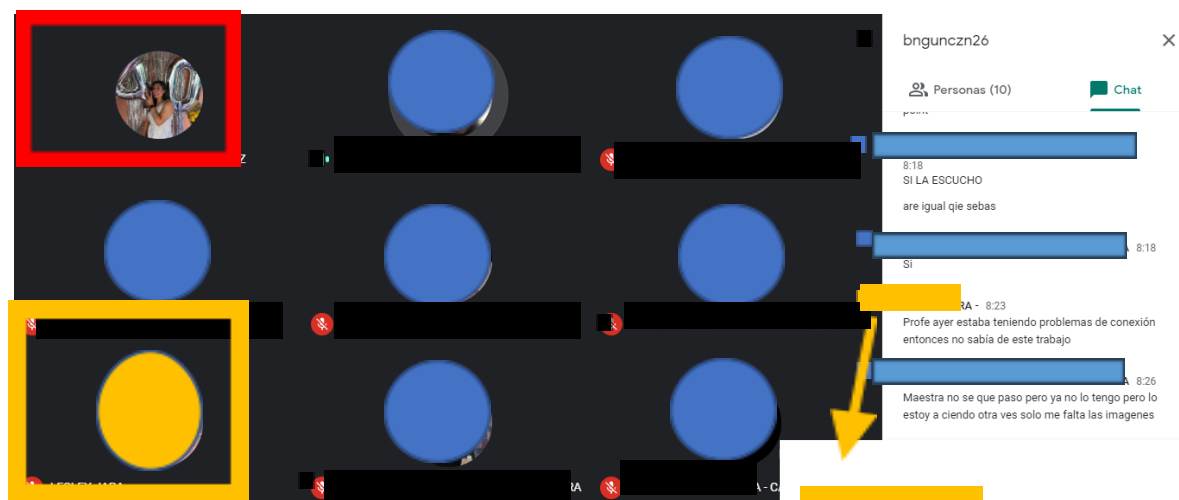
Durante toda la clase la alumna no participó hasta el momento en que la maestra le pregunta acerca de su avance en clase, esta es la observación de clase número 3, en las anteriores la alumna no había participado en absoluto.

A continuación, se muestran dos imágenes (Figura 4 y 5), de la clase de español del 20 de mayo en las cuales la alumna toma turnos a través del chat, respondiendo a lo cuestionado por la maestra, de nuevo la alumna solo participa cuando la docente se lo pide.

En la Figura 4, la alumna escribe que no sabía del trabajo que la docente está pidiendo debido a que tenía problemas de conexión, y en la Figura 5, la alumna responde a la pregunta de la docente sobre si ya había terminado el trabajo.

Figura 4

Captura 1 de pantalla de clase de Español de ARM1. 20-05-2021.

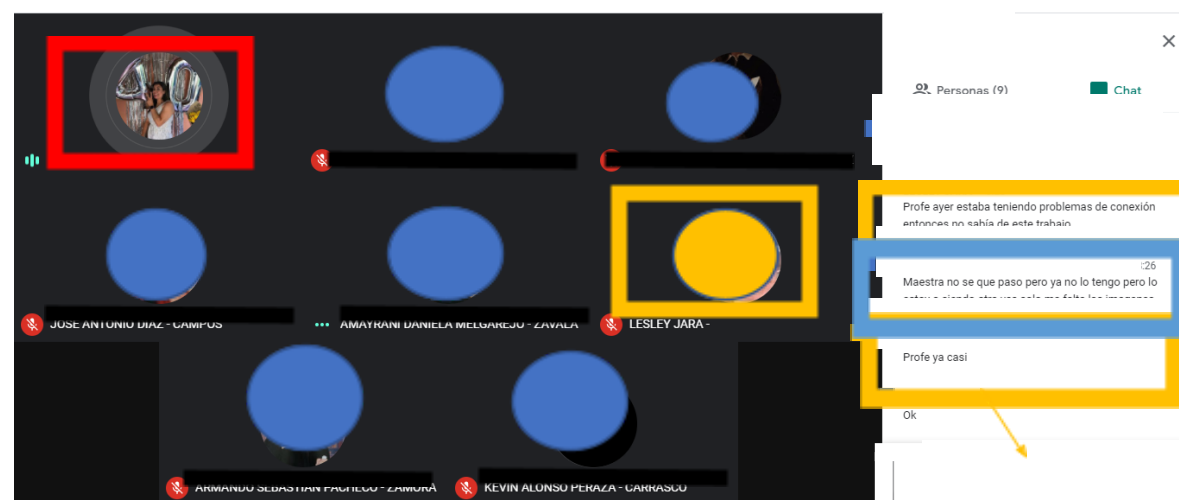


Nota: Elaboración propia

8:23
Profe ayer estaba teniendo problemas de conexión
entonces no sabía de este trabajo

Figura 5

Captura 2 de pantalla de clase de Español de ARM1. 20-05-2021.



Nota: Elaboración propia

Profe ya casi

Simbología:

- Alumno Retornado
- Observador
- Docente
- Otros Alumnos

En la clase del 20 de mayo la alumna entró a clase de Español, pero no participó de manera hablada, cuando la maestra le preguntó respecto a una lectura que estaban realizando, la maestra le pregunta una primera vez y espera 6 segundos por la respuesta de ARM1 y después vuelve a preguntar, esta vez hace una pausa de 10 segundos, pero la alumna no responde, por lo que la maestra se dirige a otra de las alumnas de la clase. En la tabla 11 se muestra un fragmento de la transcripción del diálogo descrito.

Tabla 11

Fragmento 2 de transcripción clase de español ARM1	
MTR01:	Okey, pero ahora dímelos como si se lo dijeras a ella ARM 1... ¿Cómo te quedó el mensaje hacia Vera?... ¿ARM1?... ¿X cómo te quedó el mensaje?

Nota: Elaboración propia

En la transcripción del 21 de abril de 2021, se observó que durante la clase de Inglés se presentó un momento en el que una alumna dejó de participar, situación similar a la observada en la clase de Español. No obstante, la respuesta de las docentes fue diferente en cada caso: la maestra de Español optó por dirigirse a otro estudiante para continuar con la actividad, mientras que la maestra de Inglés intentó primero comprender las razones por las cuales la alumna no respondía, para luego pasar la palabra a otro alumno (ver Tabla 12). Este tipo de retroalimentación, caracterizada por la búsqueda de comprensión y apoyo, contribuye a que la alumna se sienta segura y motivada para participar.

Tabla 12

Fragmento 2 de transcripción de clase de inglés de ARM1.	
MTR01:	ARM1 can you mention something that makes you smile?
ARM1:	going on vacation (en voz muy baja)
MTR01:	ARM1 can you tell me some activity that you hear?
ARM1:	Listen to music
MTR01:	ARM1 what's the girl's name?
ARM1:	... (no respondió)
MTR01:	You can't remember

Nota: Elaboración propia

Asimismo, en la observación 5, realizada el 18 de mayo, (ver Tabla 11) se manifiesta una posible razón por la cual la alumna participa con mayor frecuencia en la clase de Inglés en comparación con la de Español. Durante esta sesión, la maestra de Inglés pregunta a los estudiantes cuál es su clase favorita y, en la línea 17 de la transcripción, la alumna responde que su clase favorita es Inglés. Esta preferencia podría estar relacionada con su mayor nivel de participación en dicha asignatura.

Tabla 13

Fragmento 2 de transcripción de clase de inglés de ARM1.

1	MTR01 Ok aquí está A1,
2	A1: good morning Teacher
3	MTR01 good morning A1, Hola A2 no te había visto
4	A2: Hola
5	MTR01 -Ok Today we're gonna start with this question (.05)
6	what's your favorite class of the day? Math, Spanish, Sciences,
7	Arts, Geography, Physical Education or English? A1 what's
8	your favorite class?
9	A1: ¿Me escucha?
10	MTR01 -Yes
11	A1: -Ah ok, English
12	MTR01 -English nice A2 what's your favorite class?
13	A2: My favorite class is Spanish and English
14	MTR01: Spanish and English ok A3 what's your favorite class?
15	A3: Spanish English
16	MTR01 -Spanish and English too ARM1 what's your favorite class?
17	ARM1: (.04) English
18	MTR01 English NICE

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 13 se observa una muestra de la Bitácora de Clase del 24 de Mayo de 2021, en donde se llevó un registro sobre la participación de la alumna en clase, en donde se detalla la cantidad de turnos utilizadas durante la clase, los mecanismos de asignación o toma, la

retroalimentación y una breve descripción sobre la retroalimentación observada, así como el idioma utilizado para comunicarse durante la clase.

Tabla 14

Bitácora de ARM1 de clase de Inglés del 24-05-2021

Bitácora de la clase.		
Alumno retornado: ARM1	Clase: Inglés	Fecha: 24 de mayo de 2021
Participación: si (x) no ()	Cantidad de turnos utilizados: 5	
Utilizó lenguaje oral si (x) no ()	Mecanismos: asignación (X) toma () Retroalimentación: si (X) no () Explícita (X) Implícita () Hubo corrección: si () no (X) La corrección la realizó: El docente () Un compañero ()	
Se comunicó en el idioma: Inglés () Español () Mixto (x)	Detalles sobre la participación del alumno: El alumno es ignorado: si () no (X) Su participación fue tomada en cuenta: si (X) no ()	
Notas generales: ARM1 participó cuando la maestra lo solicitó. La actividad era leer una frase y traducirla, por eso la alumna habló en inglés y en español.		

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la acomodación lingüística, se observó que las intervenciones de ARM1 en las clases de inglés se realizan en dicho idioma, incluso cuando la docente formula indicaciones en español. La alumna mantiene el uso del inglés en sus participaciones, a excepción de los momentos en que la maestra le solicita realizar una traducción; sólo en esas ocasiones, ARM1 emplea el español.

En la Figura 6, se muestra la actividad que estaban realizando los alumnos el día 24 de mayo de 2021, en la que los alumnos leían en voz alta la lista de quince frases sobre hábitos saludables, leían en inglés y después la traducían al español, la maestra era quien decidía qué alumno participaba. En la Tabla 8 se encuentra un extracto de la transcripción de la clase, en donde podemos ver el diálogo de lo ocurrido, se observa como uno de los

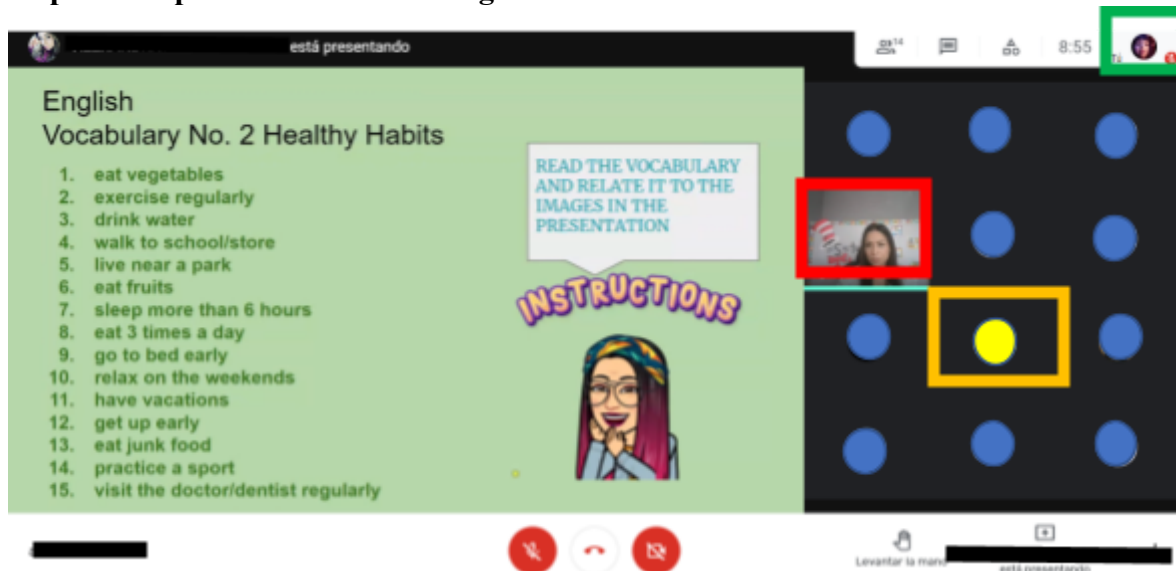
alumnos al que se le había pedido leer la frase cinco “eat fruits”, repite en dos ocasiones la frase en inglés, pronuncia con inseguridad y después, cuando hace la traducción, tiene dudas acerca de si está haciéndolo bien. La maestra le da retroalimentación positiva al alumno para indicarle que realizó bien la actividad dice: - Yes, comer frutas.

A continuación, la maestra selecciona a ARM1, que lea la frase seis “sleep more than 6 hours”, ARM1 tarda cinco segundos en contestar, pero pronuncia con seguridad y traduce la frase, después de su participación la maestra vuelve a dar retroalimentación positiva dice: - very good.

Después la maestra, le pide a otra alumna que participe, con la frase número ocho “eat 3 times a day”, la alumna contesta con inseguridad: ¿tres días?, lo cual es incorrecto la maestra da retroalimentación a la alumna indicando el error que cometió pero explicando el motivo de su error: - “mmm no tres días, three times, tres veces al día, eat 3 times a day, sería comer tres veces al día ...”

Figura 6

Captura de pantalla de clase de Inglés de ARM1. 24-05-2021.



Nota: Elaboración propia.

Tabla 15**Extracto de transcripción de clase de Inglés de ARM1 del 24 de mayo de 2021**

22	A5: at frut it fruts ¿comer frutas?
23	MTR01 -YES comer frutas ARM 1 number 7
24	ARM1: -(05) sleep more than six hours dormir más que 6 horas
25	MTR01 -Dormir más de 6 horas very good A6
26	A6: -at tre times a day
27	MTR01 -Ese ya lo dijo ARM1, ah no está bien está bien eat 3 times a day
28	¿qué sería eso A6?
29	A6: -Ah Ah ¿tres días?
30	MTR01 -mmm no tres días tres times tres veces, al día eat 3 times a day sería
31	comer tres veces al día ...

Nota: A: Alumno. Fuente: Elaboración propia.

Por último, se incluyen la bitácora de clase y fragmentos de la transcripción de la clase del 25 de mayo de 2021 en la cual ARM1 tuvo la mayor cantidad de turnos utilizados, en donde habló en inglés y además utilizó el chat de clase para poder contestar a la maestra. Se muestran las participaciones que tuvo la alumna, si se quiere ver la transcripción de la clase completa se puede revisar en Anexos.

En la Tabla 8, se puede observar que el día 25 de mayo de 2021 la cantidad de turnos utilizados fueron 9, algunos turnos fueron asignados por la maestra y en otros casos ARM1 tomó el turno, recibió retroalimentación explícita por parte de la maestra, demostrando interés en la participación de ARM1 y utilizó el idioma inglés.

En las transcripciones de turno en la que pueden observarse de la Tablas 9 a la 17, se puede observar la participación de otros alumnos de la clase, los cuales hablan en español a pesar de que la clase se impartió en Inglés. Asimismo, la docente también emplea el español en algunas de sus intervenciones, esta situación evidencia un nivel limitado de competencia en inglés dentro del aula virtual.

Las transcripciones correspondientes al día 25 de mayo de 2021, en el que la alumna participó con mayor frecuencia evidencian que, aunque intervino en clase, sus aportaciones fueron breves y se dieron cuando la docente lo solicitó. Esta modalidad contrasta con la de

otros estudiantes, quienes participaron de manera más espontánea, interrumpiendo e incluso abordando temas no relacionados con la clase. Esta diferencia en los patrones de participación puede interpretarse como una manifestación de inseguridad o falta de confianza al expresarse en español, lengua que para la alumna representa un segundo idioma.

Diversos estudios han señalado que la ansiedad y la inseguridad al hablar una lengua extranjera afectan la participación oral en contextos educativos (MacIntyre y Gardner, 1991). Asimismo, Norton (2000) destaca que la construcción de la identidad y la percepción de competencia lingüística son factores determinantes en la disposición de los estudiantes para interactuar en el aula. Por lo tanto, la participación limitada y condicionada de la alumna podría reflejar no solo barreras lingüísticas, sino también factores afectivos que restringen su participación espontánea y activa en la interacción académica.

Tabla 16

Bitácora de clase de Inglés de ARM1 del 25 de mayo de 2021

Bitácora de la clase.		
Alumno retornado: ARM1	Clase: Inglés	Fecha: 25 de mayo de 2021
Participación: si (x) no ()	Cantidad de turnos utilizados: 9	
Utilizó lenguaje oral si (x) no ()	Mecanismos: asignación (X) toma (X) Retroalimentación: si (X) no () Explícita (X) Implícita () Hubo corrección: si () no (X) La corrección la realizó: El docente () Un compañero ()	
Se comunicó en el idioma: Inglés (x) Español () Mixto ()	Detalles sobre la participación del alumno: El alumno es ignorado: si () no (X) Su participación fue tomada en cuenta: si (X) no ()	
Notas generales: la alumna participó levantando la mano, sin que la maestra le pidiera que contestara. Tuvo problemas con el audio y utilizó el chat.		

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 13, se observa que desde el inicio de la clase la maestra nombró a ARM1, la saludó con buenos días, y una de las primeras participaciones es la de ARM1, a pesar de que hubo problemas técnicos se alcanza a apreciar que la alumna está contestando y que la maestra le da retroalimentación sobre lo que contesta, incluso la maestra dijo que no le escuchó muy bien, por que habló muy bajito.

Tabla 17

Extracto de transcripción de clase de ARM1 de Inglés del 25 de mayo de 2021, turno 1

1	MTR01: -Good morning ARM1 (.25) o: k A1 (.09) (???) el trabajo de ayer yes
2	perfect ok ese fue el trabajo que les encargué ayer se supone ya debe
3	de estar <u>contestado</u> :: yo sé que muchos no lo hacen today is Tuesday bien
4	bien chicos ok vamos a empeza::r a repasarlos nada más me van a decir uno
5	Que si hagan y otro que no (,) por ejemplo I eat fruits le tenemos que
6	poner I porque <u>soy yo</u> I eat fruits o I eat vegetables ó I exercise
7	regularly, I get up early, I wash my hands regu...-
	<i>(la llamada se cortó porque la maestra tuvo problemas de internet cuando volví a grabar AR estaba participando y ella también tenía problemas de internet y audio)</i>
8	ARM1: - I eat (???)
9	MTR01: - you eat three times a day ¿dijiste verdad? No sé, se te oyó muy
10	bajito (,) AR2

Nota: Elaboración propia.

Tabla 18

Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25 de mayo de 2021, turno 2.

34	P: -Time ago, ARM1 when was the last time you were sick? Last week
35	right? (.04) se te cortó: ARM1 no te escuchamos
36	ARM1: All the time
37	P: - <u>A::ll the ti::me</u> aw Eva when was the last time you were sick?
38	-All the time <u>oh my goodness</u> tenemos muchos enfermos aquí Arturo when
39	was the last time you were sick? (.07) Ana when the last time was you
40	were sick?

Nota: Elaboración propia.

Tabla 19**Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25 de mayo de 2021, turno 3.**

48	P: -time ago <u>that's good</u> Bueno pues es el grupo que más he tenido
49	enfermitos all the ti::me que se enferman todo el tiempo hay que cuidarnos
50	o::k number eight identify the images aquí vamos a identificar las
51	imágenes es lo mismo <u>prácticamente</u> que hicimos ayer sólo que ayer si les
52	puse las opciones ahorita no las tienen vamos a ver si se acuerdan o si se
53	las <u>aprendieron</u> (.03) what is this one? ¿cuál sería esta? (.05) ¿ARM1?
54	ARM1: -Wash your hands [...] regularly
55	P: [...] YES wash your hands regularly very good (,) Daniel (.07)

Nota. Elaboración propia.

Tabla 20**Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25 de mayo de 2021, turno 4.**

68	P: -YES very good relax on the weekend y ya nos puso ARM1 el anterior
69	era (c) <i>walk to school</i> perfect ARM1 Arturo no sé si
70	estás ahí no me pusiste la otra respuesta Ana (.03)

Nota. Elaboración propia.

En el turno 4, la participación de la alumna fue a través del chat, y la maestra es quien indica que AR1 contestó a través de chat.

Tabla 21**Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25 de mayo de 2021, turno 5.**

84	P: -no se acuerda a ver un voluntario (.03) ¿ARM1?
85	ARM1: -eat junk food?
86	P: -eat junk food VE::RY GOOD oke::y A2

Nota: Elaboración propia. A2: es otro alumno.

Tabla 22**Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25 de mayo de 2021, turnos 6 y 7.**

173	P: -café ¿pero qué tipo de café? <u>El café</u> QUE TOMAMOS es una bebida y como
174	estamos hablando de los OJOS del color de los ojos estamos describiendo a
175	una persona has BIG COFFEE eyes and long hair entonces en vez de decir
176	coffee ¿qué debería de decir?
177	AR: -Brown
178	P: -Brown ajá, Melanie, has big BROWN eyes y long hair ese era el error en
179	el number two tall, short medium height and handsome ¿cuál creen que sea el
180	error? (.30) no:: tampoco oh my goodness! Ok number 3.- The teacher is
181	short, thin (.05) number 4 My favorite classes are drawing y shopping (.06)
182	AR: -shopping
183	P: -AJA shopping no iría aquí porque no es una clase (,) tonces si
184	ustedes tuvieran que hacer el ejercicio remarcábamos shopping y podríamos
185	ponerle otra clase entonces my favorite class is art (,) drawing and
186	painting ó drawing and english (,) drawing and spanish etceterá number 5.
187	Her name is Michael Jackson (.05)

Nota: Elaboración propia.

Tabla 23**Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25 de mayo de 2021, turno 8.**

189	P: -si es HER porque es cuando hablamos de una mujer, pero aquí no es
190	Mike si si queda una oración bien si le pones my name is Mike Jackson
191	pero como estamos hablando de él sería HIS his name is Michael Jackson el
192	nombre de
193	ÉL es Michael Jackson number 6.- there is four bedrooms in my house (.21)
194	todos estos temas ya los vimos <u>chicos</u> sí éste fuera su examen final <u>no</u>
195	<u>i::ban a pasa::r</u> (.03) uh mm ok number 7.- there is a refrigerator in the
196	bathroom
197	AR: -refrigerator in the bathroom
198	P: AJA el refrigerador no va en el baño entonces podríamos cambiar
199	refrigerator for uhm <u>toilet there's a</u> toilet in the bathroom ok number 8.

200	tenemos ahí una cantidad y luego está escrito two thousand two hundred one
-----	--

Nota: Elaboración propia.

Tabla 24

Extracto de transcripción de clase de Inglés del 25 de mayo de 2021, turno 9.

207	P: -aja lo cambiamos por WASH I WASH face every morning en la última
208	surfing the surfing in the internet and swimming are sports (.04)
209	AR: -surfing the internet
210	P: -aja surfing the internet acuérdense que eso no es un deporte es una::
211	pasatiempo entonces podríamos cambiarlo po::r basketball basketball and
212	swimming are sports ok chicos esto es de tercero así que no se preocupen
213	no se los voy a enviar les voy a enviar el trabajito de las imágenes:: ok?
214	Eso lo envió hoy y los veo el viernes.

Nota: Elaboración propia.

Durante todos los turnos analizados en la clase de inglés, se observa una retroalimentación inmediata y positiva en respuesta a las intervenciones de ARM1, ya sea de forma oral o mediante el chat. Esta respuesta constante y favorable constituye un incentivo significativo para que la alumna mantenga su participación, dado que sus aportaciones nunca son ignoradas ni desatendidas. Este tipo de retroalimentación positiva es fundamental para reducir la ansiedad comunicativa y fomentar la confianza del estudiante en contextos de aprendizaje de segundas lenguas (MacIntyre y Gardner, 1991). Además, Norton (2000) señala que la percepción de ser escuchado y valorado en el aula contribuye a la construcción de una identidad positiva como aprendiz, lo que a su vez potencia la motivación y la participación en la interacción académica.

Tabla 25**Transcripción de audio de la clase Español de ARM2 del 16 de septiembre de 2021.**

Transcripción de Audio		
Observación 1	Fecha 16 de septiembre de 2021	Clase Español
Descripción de la situación: El maestro está explicando la actividad y ARM2 entró tarde a clase.		
1 MTR04 -Buenos Días ARM2, Bienvenida [...] 2 ARM2 [...]: -Buenos Días Profe 3 MTR04 -Buenos Días		
Nota final: <i>El maestro sigue explicando la actividad ya no hubo participación de AR</i>		
Fin Transcripción		

Nota: Elaboración propia

Durante las observaciones realizadas a AR2 se observó que participó en una ocasión en la clase de Español. Si bien la cantidad de observaciones de esta alumna fueron menos en comparación con ARM1, podemos indicar que la participación en la clase de Español de ambas alumnas fue casi nula.

El método de enseñanza del docente de Español era de tipo expositivo, el docente explicaba el tema, era el único que estaba hablando durante el tiempo de clase, y había poca interacción con los alumnos, se les permitía saludar al inicio de clases y preguntaba si había dudas al final, pero en general ningún alumno de la clase participaba.

Tabla 26

Transcripción de audio de la clase Inglés de ARM2 del 16 de septiembre de 2021.

Transcripción de Audio		
Observación 1	Fecha 27 de septiembre de 2021	Clase Inglés
Descripción de la situación:		
1 MTR03: -Are you ok today? Yeah? 2 A1 –Good Morning Teacher 3 MTR 03: -Good Morning , I'll call the roll, voy a pasar la lista en lo 4 que van llegando los demás, ¿ok? Y recuerden que al final también. 5 (hay una pausa de alrededor de 30 segundos) 6 MTR 03: -How about the weekend? ¿Cómo les fue de fin de semana chicos? 7 How was your weekend? Funny? 8 ARM2: -Regular 9 MTR03: -Fine, very nice and How is the weather today...? How is the 10 weather today? ¿cómo está el clima hoy? ¿chicos?... How is the 11 weather...? How is the weather today? El día de hoy tenemos aquí 12 una compañera maestra, también es maestra de Inglés, si quiere se 13 puede presentar en lo que paso lista, puede decir lo que va a estar 14 haciendo a los chicos, creo que ya lo saben, ok, creo que ya lo sa- 15 ben algunos, pero si, para que luego no tengan controversia de 16 what's happening? ¿qué está pasando?		
Nota final:		
Fin Transcripción		

Nota: Elaboración propia.

En el caso de la materia de Inglés podemos observar que la maestra pregunta de manera directa a los alumnos, estimulando su participación, como se puede observar en la transcripción del 27 de septiembre, la maestra pregunta al grupo:

- ¿Cómo les fue el fin de semana chicos? How was your weekend? Funny?

A diferencia de ARM1, ARM2 contesta sin que se mencione su nombre, contesta a la pregunta de la docente:

- Regular

Posterior a su respuesta recibe una retroalimentación positiva por parte de la docente:

-Fine, very nice

Después la docente continúa con otro tema, y sigue preguntando a los alumnos incitando a la participación.

Tabla 27

Transcripción de audio de la clase Inglés de ARM2 del 11 de octubre de 2021.

Transcripción de Audio		
Observación 2	Fecha 11 de octubre de 2021	Clase Inglés
Descripción de la situación:		
1 MTR 03 -Buenos Días ARM2, Bienvenida [...] 2 ARM2 [...]: -Buenos Días Profe 3 MTR 03 -Buenos Días		

Nota final:
Fin Transcripción

Nota: Elaboración propia.

Tabla 28

Transcripción de audio de la clase Inglés de ARM2 del 25 de octubre de 2021.

Transcripción de Audio		
Observación 4	Fecha 25 de octubre de 2021	Clase Inglés
Descripción de la situación: Están realizando una actividad sobre comida rápida		
1 MTR03 - ARM2 do you ...(no se entiende lo que dice la maestra) 2 ARM2 [...]: -Yes, I had 3 MTR03 -Great! Now finally David...		

Nota final:
Fin Transcripción

Nota: Elaboración propia.

Es relevante notar las dos participaciones de ARM2 de la clase de Inglés en fechas del 11 y 25 de octubre de 2021, ya que son el ejemplo perfecto para demostrar la

acomodación que realiza la alumna. El 11 de octubre se puede observar que la maestra de Inglés le habla en español a ARM2 y ella responde en español, y el 25 de octubre la docente le hace una pregunta en inglés y la alumna contesta en inglés.

A pesar de que la cantidad de turnos de las alumnas se incrementó en la clase de Inglés, sus participaciones son breves en comparación con las de sus compañeros, esto se puede observar a través de las participaciones del chat de la clase, el cual según Earnshaw (2017) es un canal dual, al que puede realizarse análisis del discurso.

En el caso de las participaciones de las alumnas, ARM1 es la que tiene más participaciones en chat, la alumna contesta de manera breve y sólo cuando la maestra le indica que participe, a diferencia de otros alumnos dentro del grupo los cuales en sus turnos además de contestar sobre la actividad que se realizaba, también compartían cuestiones personales, en algunos casos abrieron la cámara para que vieran a sus mascotas.

En el caso de ARM1, el día 13 de mayo de 2021 escribió en el chat: - “Profe ayer estaba teniendo problemas de conexión entonces no sabía de este trabajo”-. En ese mismo chat otro de las alumnas (A1) también comentó sobre la actividad que están haciendo: - “Maestra no sé qué pasó, pero ya no lo tengo, pero lo estoy a ciendo(sic) otra vez solo me faltan las imágenes”-. La última participación de ARM1 en el chat fue: - “Profe ya casi”.

Aunque la alumna el día 13 de mayo de 2021 participó en dos ocasiones, las frases que utiliza tienen una extensión menor que la del compañero de clase, quien reside en la ciudad de Tijuana, puede indicar que ARM1 siente inseguridad al momento de comunicarse.

Todo lo evaluado con respecto a los turnos utilizados por las alumnas indica que ellas realizan un proceso de acomodación dependiendo de la persona con la que estén interactuando y el idioma que dicha persona utilice. Durante las observaciones la mayoría de las interacciones eran con el docente, nunca se pudieron observar interacciones entre alumnos, ni siquiera en el chat de grupo.

4.3 Tercer Objetivo.

Con respecto del tercer objetivo, el cual es: “Describir las diferencias entre el proceso de socialización del lenguaje en la clase de español y de inglés mediante la observación en el aula virtual como la autopercepción del alumno retornado y el docente”, se presenta la descripción de la clase virtual. Cada una de las clases duraba 40 minutos de

los cuales alrededor de 20 minutos el docente explicaba la clase, y después se realizaba alguna actividad. La evaluación de esta era realizar preguntas a los alumnos sobre la actividad realizada. A excepción del maestro de Español de ARM1, él tomaba los 40 minutos para explicar a los alumnos el contenido y daba poco tiempo para preguntas a los alumnos; en general los alumnos no participaban, casi siempre la clase la cerraba preguntando si tenían dudas, había un silencio de 3 minutos y el docente después se despedía.

Cada docente tenía habilitado Classroom para poder indicar a los alumnos las tareas y actividades a desarrollar, en el caso de las docentes de ARM1, la estructura de Classroom estaba muy bien diseñada, tenían la información apropiada sobre las actividades que se iban a realizar y descripción de cada uno de los bloques temáticos. En el caso de estas dos docentes de Español y de Inglés de ARM1, eran muy activas en cuanto a los tableros de clase, la maestra de Español incluso tenía un grupo de WhatsApp con los papás para decirles acerca de tareas pendientes.

Por otro lado, en el caso de los docentes de ARM2 Classroom no estaba tan bien estructurado, tenía el espacio de tareas, y en la sección de tablón había poca interacción, era una sección para subir los trabajos en clase. Esto no indica que los docentes no se tomaran en serio el papel de instruir sin embargo si había una marcada diferencia entre el esfuerzo puesto en cada una de las actividades y los recursos en la plataforma de Google Classroom de los docentes.

Todas las observaciones fueron a través de videollamadas por Google Meet, y se detectó que la mayoría de los alumnos no encendían la cámara mientras la clase estaba en sesión, eran pocos los alumnos que tenían la cámara activada, lo cual se puede evaluar como una barrera de comunicación, porque no puedes ver a la persona con la que se interactúa.

Todos los docentes hicieron referencia a esta situación que consideraron como un problema y creo que la mejor descripción al respecto la proporcionó la maestra de Inglés de ARM2:

[...] yo primero si les solicitaba varias veces, pero ya dije no, no me voy a desgastar la verdad no tiene caso, porque te traumas como maestro; te traumas, estar repitiendo lo mismo y que ellos no quieran yo les digo muchachos pusieron bien

bonitos fondos para que ustedes puedan poner y que se sientan con la confianza porque algunos no tienen un espacio, les da pena pues, yo lo entiendo como docente, como mamá, como persona que no todos tienen un lugar bonito para mostrar verdad, entonces yo les digo muchachos hay fondos bien padres, no, de todas maneras no lo hacen, definitivamente pues no y no los podemos obligar, tampoco verdad a que lo hagan (comunicación personal, 2021).

Una vez que se ha descrito el entorno virtual en el que se desarrollaban las clases, se puede entender mejor la manera en la que se llevaban a cabo las mismas y ahora se puede continuar con lo relevante a la socialización.

Para la mayoría de los que tuvimos la oportunidad de vivir la experiencia de participar en clases en línea en medio de la pandemia COVID-19, pudimos notar una gran diferencia entre estar en un salón de clases físico con compañeros y maestro, a pasar al aula virtual, en donde, aunque había compañeros de clase, el aprendizaje se volvió en una actividad solitaria e individual en la que la participación se volvió nula.

Esto fue lo que atravesaron estas jóvenes adolescentes en secundaria, ARM1 acaba de entrar a secundaria después de llegar de Estados Unidos no conocía a ninguno de sus compañeros de clase ni docentes, y durante los dos primeros años de secundaria no tuvo la oportunidad de compartir un espacio físico con ellos, ni siquiera verlos, ya que la mayoría no encendía las cámaras, y la alumna indica que esto fue difícil para ella:

-Pues como es cuando(sic) estamos en clases presenciales cuando el profesor dice como oh tal grupo así y así y se juntan y todos estamos sentados ahí y es más fácil y cuando estamos en línea es más difícil con las redes sociales pues no tienes compañeros para hacer el equipo pues así de grupo (ARM 1, comunicación personal, 2021).

ARM2 estaba cursando su segundo año de secundaria, ya había estado de manera presencial el primer año y conocía a algunos de sus compañeros cuando se pasó a clase virtual y aun así considera que aprende mejor en clases presenciales:

-Pues a mí no me gustó mucho esta experiencia, al principio sí, si se veía bien como oh no tenía que ir la escuela, pero ya que ha pasado todo como que un año clases línea no sé no me gustó siento que aprendo] que me concentro más en ir clases

presenciales y que si le hecho más ganas a las clases presenciales que a las clases en línea (ARM2, comunicación personal, 2021).

En cuanto a la opinión de los docentes y prestadores de servicio social la mayoría indicó que la socialización se vio afectada durante la pandemia debido a las clases virtuales, a continuación, se muestran las opiniones de cada uno de ellos. Cabe mencionar que dichas opiniones se encuentran en las entrevistas realizadas y pueden revisarse por completo al final en la sección de Anexos.

Tabla 29

Fragmento 1 de Transcripción de entrevista a maestra de Español de ARM1:

221	MTR01: - No pues este antes decíamos chicos silencio voy a explicar
222	ahora es chicos hablen porque no sé si me entendieron tienen alguna
223	duda alguna pregunta entonces tons a veces me da mucha risa porque
224	he visto memes y parece que estás en una sesión de espiritismo ¿no?
225	¿están ahí? Yo bromeo mucho con ellos y les digo chicos ya se fue-
226	ron no sé al sobre ruedas y me dejaron ahí están comiendo taquitos
227	de birria y yo tengo hambre y ya de repente uno prende el micrófono
228	y dice no profe aquí estamos vamos avanzando entonces este una la
229	la comunicación eh pues totalmente este nula

Nota: Elaboración propia.

Tabla 30

Fragmento 2 de Transcripción de entrevista a maestra de Español de ARM1:

259	[...] los de segundo y tercero
260	no hay problema porque se conocieron en la secundaria, pero los de
261	primero que vienen de otra escuela este a veces yo creo que no no
262	sé si tengan amigos o este que digan ay yo me voy a en el rece-
263	so me voy a juntar con fulanito y sutanito (sic) pues ahorita como no
264	tienen ni idea como son cada quien porque pues únicamente se conec-
265	tan para las clases

Nota: Elaboración propia.

Tabla 31**Fragmento de Transcripción de entrevista a maestra de Inglés de ARM1:**

85	[...]sobre todo porque están chiquitos y se están
86	desenvolviendo están dejando de ser niños varios de ellos tuvieron
87	pérdidas familiares otros la convivencia con la familia, quiero
88	pensar que que fue buena para muchos, pero hubo para otros que no
89	fue buena más peleados más estresados porque sus papás les están
90	gritando todo el día en la casa o sea vimos casos nos enteramos de
91	situaciones que no les favoreció en lo emocional [...]

Nota: Elaboración propia.

Tabla 32**Fragmento de Transcripción de entrevista del Asesor de ARM1**

50	Si la verdad habla muy bien el español, pero me comenta que ella
51	no pues no ha socializado a sus compañeros, pero por lo mismo que no se
52	siente segura no tanto de cómo logra conocimientos porque a lo mejor lo
53	que me comentó fue que no conoce de la cultura en México con la historia
54	de México entonces no sabías muchos temas que tal vez son de cultura gene-
55	ral aquí y eso a veces le causaba problemas más que nada fue con maestros
56	porque como que la dejaban en evidencia sin querer preguntándole ciertas
57	cosas que debería de saber si si como de esas veces que paso eso ella
58	piensa que no sé cómo que han de pensar tener una la imagen de ella [...]

Nota: Elaboración propia.

En el caso particular de la prestadora de servicios indica que la socialización se le ha dificultado a la alumna no solo por las clases virtuales, sino también por desconocimiento de eventos históricos o de cultura general mexicana, lo cual le genera inseguridad a pesar de tener buen dominio del idioma español.

Tabla 33**Fragmento de Transcripción de entrevista a maestra de Español de ARM2.**

83 [...] no participan mucho los alumnos, es en general son
 84 bastante retraídos en la computadora en la pantalla muchos de ellos
 85 no quieren ni prender sus cámaras, la mayoría no la prende, no la
 86 prende es bastante complicado que lo hagan

Nota: Elaboración propia.

Tabla 34

Fragmento de Transcripción de entrevista a maestra de Inglés de ARM2.

140 PI: -Yo siento que, si están muy solos, siento que si les ha afectado
 141 demasiado están muy solos porque se han encerrado en la computadora
 142 a lo mejor, aunque no prendan su cámara ni nada, en su recámara, su
 143 espacio y así me lo han hecho saber los niños están solos, mamá y
 144 papá están trabajando, primero si estaban, los primeros meses, cuando
 145 inició esto, pero ahorita ellos están solos no hay quien los súper-
 146 vise se han ido a su recámara se quedan ahí y de ahí no salen no
 148 interactúan y si lo hacen lo hacen poco con las redes sociales, alguna
 149 red social de su preferencia, pero no todos; muchos sí están muy soli-
 150 tos la verdad desafortunadamente y tampoco hablan o sea tampoco lo
 151 dicen ni lo externan porque yo hice algunas actividades el año pasado
 152 los muchachos pues les da pena no todos se les da la confianza plati-
 153 carte cómo se siente por ejemplo estuvimos mucho trabajando en lo
 154 socioemocional antes de salir que, si algún familiar está enfermo, que
 155 sí falleció alguien y muchas veces no te dicen, pues, les da pena, es
 156 la edad, yo creo también les digo muchachos estamos haciendo historia
 157 porque tanto ustedes como nosotros no sabíamos usar de esta manera la
 158 tecnología ustedes están improvisando están siendo creadores de con-
 159 tenido, porque hay unos trabajos excelentes la verdad, las herramien-
 160 tas digitales son maravillosas y muchos niños las han aprovechado
 161 y otros como no tienen los medios siento que se han sentido mal, muy
 162 mal por no tener una computadora, una laptop, solamente tienen el ce-
 163 lular de mamá cuando llega en la tarde o en la noche para hacer sus

- | | |
|-----|---|
| 164 | trabajos entonces, sí siento yo que están solos y como grupo no hay |
| 165 | integración, como un grupo, que digas el grupo 3b está bien unido, no |
| 166 | ninguno, ningún grupo creo que este ocurriendo eso es la edad, la |
| 167 | edad complicada de la adolescencia la que les tocó a ellos. |

Nota: Elaboración propia.

Tabla 35

Fragmento de Transcripción de entrevista del Asesor de ARM2

- | | |
|----|---|
| 59 | [...]porque no van a la escuela para platicar |
| 60 | socializar entonces es como que su única socializa- |
| 61 | ción es preguntarse la tarea por medio de chats de grupo porque |
| 62 | ni siquiera por videollamada en videollamadas ni hablan algunos |

Nota: Elaboración propia.

Como puede observarse en las opiniones de los docentes la socialización dentro del grupo virtual se volvió casi nulo a diferencia de las clases presenciales, a pesar de que las participaciones fueron pocas, si puede encontrarse una diferencia entre las participaciones de las alumnas en las clases de Inglés y en la clase de Español, como se observó en el segundo objetivo ambas alumnas participaron más en las clases de Inglés que en las clases de español (ver Tabla 3 y 4) uno de los factores puede ser que se les facilitó la clase, ya que dominan el tema, y otro factor relevante que ayuda al incremento de las participaciones es que ambas docentes de Inglés se esforzaban porque la mayoría de los alumnos participará, incluyendo en cada clase alguna dinámica que favorece la interacción de los alumnos.

Como parte del proceso de análisis del discurso de las entrevistas, se revisaron las respuestas proporcionadas por los participantes de la muestra, de donde surgieron una serie de términos que se repetían con frecuencia como inseguridad, integración social, los cuales se analizaron con la herramienta Atlas Ti y se generó la siguiente red semántica (Tabla 27) que organiza los principales factores vinculados al proceso de socialización, con un énfasis en la socialización del lenguaje.

En el centro se encuentra el nodo "Socialización", del cual se desprenden términos derivados de las respuestas de los entrevistados como: vergüenza, voz baja, inseguridad, evasión de turnos, interacción, integración social, idiomas, comunicación, vocabulario,

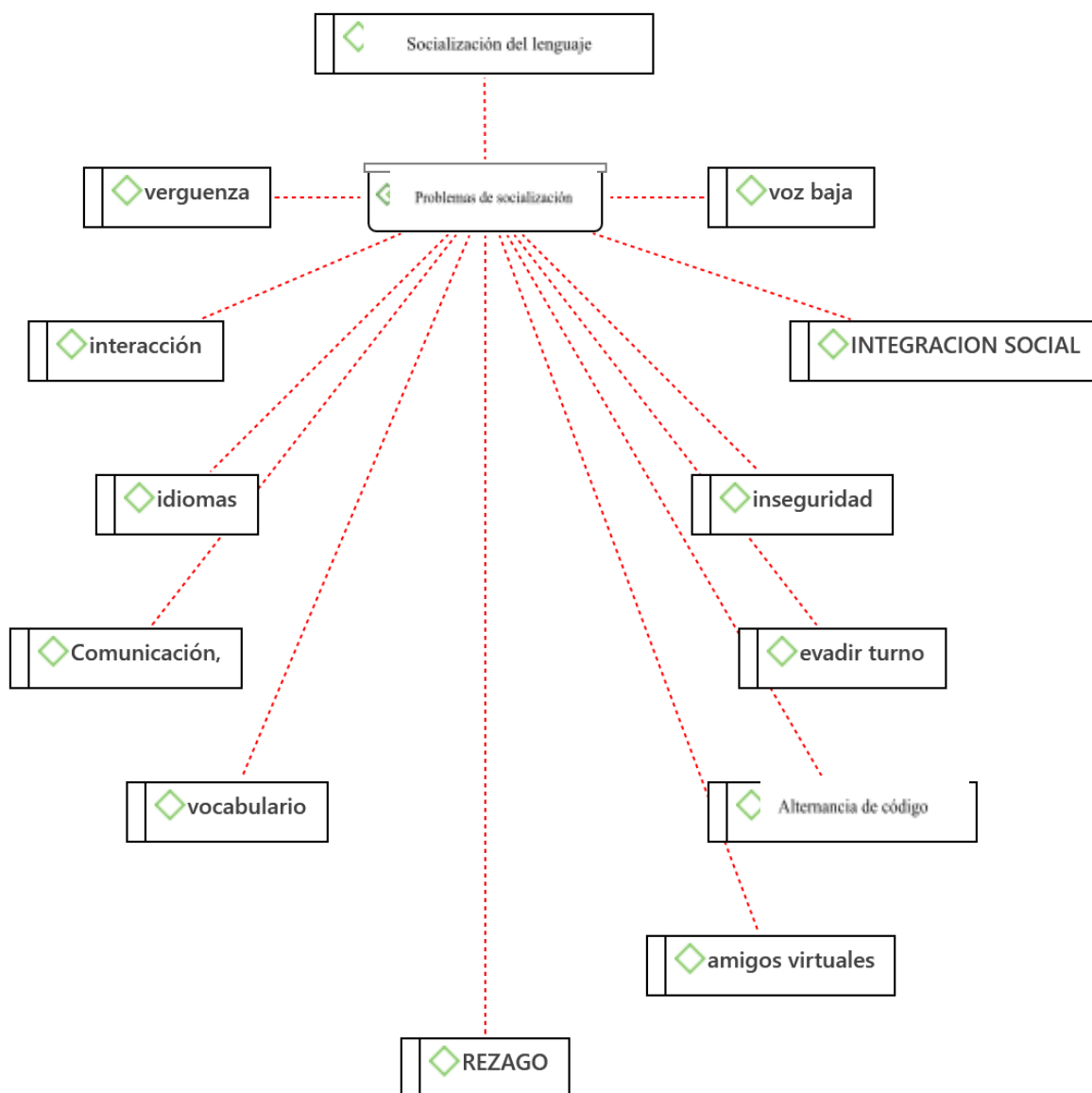
code switching, amigos virtuales y rezago. Estos elementos reflejan tanto dimensiones emocionales y conductuales (por ejemplo, vergüenza, inseguridad, voz baja) como aspectos lingüísticos y sociales (idiomas, comunicación, vocabulario, code switching, integración social).

La relevancia de esta red semántica para el análisis del discurso de este estudio, radica en que ilustra cómo la adquisición y el uso del lenguaje están influenciados por factores afectivos, sociales y contextuales Ochs y Schieffelin (2012), han señalado que la socialización del lenguaje es un proceso bidireccional en el que los individuos no solo adquieren competencias lingüísticas, sino que también internalizan normas, valores y prácticas culturales a través de la interacción cotidiana. Las autoras enfatizan que el aprendizaje del lenguaje es inseparable de los contextos sociales en los que ocurre, según sus investigaciones factores como la inseguridad, la vergüenza o la tendencia a evadir turnos pueden limitar la participación y la integración social del individuo (Ochs y Schieffelin, 1986).

De igual manera, autores como Norton (2000), Rymes (2015) y Van Dijk (2016) han destacado que la socialización lingüística está vinculada a la construcción de identidades, la pertenencia a comunidades discursivas y la negociación de poder en las interacciones . Por su parte, MacIntyre y Gardner (1991) subrayan el impacto de la ansiedad y otros factores afectivos en la disposición a interactuar en una segunda lengua. La inclusión de elementos como code switching y amigos virtuales en el mapa conceptual evidencia la complejidad de la socialización actual, donde las prácticas comunicativas se ven atravesadas por dinámicas digitales, multilingües y de inclusión o exclusión social.

En síntesis, la red semántica ofrece una representación visual integral de los elementos que intervienen en la socialización del lenguaje, articulando dimensiones individuales, sociales y culturales, tal como proponen Ochs y Schieffelin (2012), y permitiendo así una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado

Figura 7
Red Semántica.



Nota: Elaboración propia con uso de Atlas ti.

5. Conclusiones.

Esta investigación se llevó a cabo durante el periodo de pandemia de COVID-19, por lo que la realización del proyecto fue extremadamente difícil, para empezar por las condiciones de incertidumbre que se vivían en ese momento derivadas de la emergencia sanitaria, esta situación ralentizó el proceso burocrático previo a la realización del estudio de campo, afectó primordialmente en la autorización por parte de los centros educativos para observar las clases en línea, realizar grabaciones y entrevistar a los alumnos. El tiempo limitado que se posee para realizar el estudio de campo, se vio reducido debido a los procesos burocráticos, lo cual resulta en la insuficiente falta de observaciones de clase en la participante 2 ARM2, a pesar de las dificultades, se pudo obtener información significativa para llevar a cabo la investigación.

Se descubrió que, si bien los adolescentes retornados enfrentan una serie de cambios complejos, tales como el cambio de país, de escuela, la división familiar, la adaptación a nuevos docentes y compañeros, el aprendizaje de un nuevo idioma y la reubicación en un nuevo hogar, a pesar de ello la autopercepción de las alumnas entrevistadas reflejó que la situación no fue percibida como difícil.

A estas dificultades inherentes al proceso migratorio se sumó el impacto de la pandemia de COVID-19, que obligó a la transición abrupta de la modalidad presencial a la virtual, que generó un efecto negativo en la socialización de los estudiantes, al reducirse casi por completo las interacciones entre pares, limitándose a interacciones docente-alumno. Esta situación resultó desafiante para estudiantes como ARM1, quien cursaba el primer grado de educación secundaria durante el periodo de estudio, recién llegaba de Estados Unidos, no conoció a sus compañeros ni maestros de manera presencial.

Las entrevistas con docentes revelaron que algunos cuentan con experiencia en el trabajo con jóvenes retornados, quienes tienden a mantener un perfil bajo y muestran poca necesidad de destacar dentro del grupo. Asimismo, se identificaron problemas de comunicación entre directivos y docentes, lo cual dificulta la implementación de estrategias pedagógicas específicas para este grupo. En muchos casos, los docentes desconocen la presencia de alumnos retornados en sus grupos, siendo los profesores de inglés quienes con mayor frecuencia detectan esta condición, dada la habilidad lingüística requerida en la materia.

Respecto al objetivo general de esta tesis, que consiste en explicar cómo se genera la socialización lingüística entre alumnos originarios del Estado de Baja California y migrantes retornados durante el periodo de pandemia, se evidenció una marcada diferencia en la cantidad de participaciones; los alumnos retornados registraron una menor cantidad de turnos de habla en comparación con los estudiantes residentes. Desafortunadamente no se obtuvo evidencia de interacción entre alumnos, sin importar su condición migratoria; la mayoría de las interacciones fueron de tipo docente-alumno, lo que sugiere que la socialización entre pares se redujo casi a su mínima expresión durante las clases virtuales.

Las observaciones en modalidad virtual estuvieron limitadas por las características inherentes a esta forma de enseñanza, así como por restricciones temporales derivadas de los procedimientos para obtener permisos de acceso a las instituciones, docentes y estudiantes. En consecuencia, la muestra quedó reducida tanto en número de participantes como en cantidad de observaciones. No obstante, fue posible identificar momentos en los que las alumnas aplicaron estrategias de acomodación lingüística al interactuar con los docentes.

Otro obstáculo importante fue la movilidad constante de la población migrante estudiada, por ejemplo, cuando se obtuvieron los permisos para observar las clases de ARM3 y ARH 4, la primera había regresado a Estados Unidos y el segundo había abandonado la escuela, por lo que lo no se pudo seguir con el proceso de observar clases, de estos alumnos lo que se obtuvo fue entrevista de la docente de Inglés, que afortunadamente era la única maestra de esa materia, había trabajado con los alumnos y nos pudo dar una breve perspectiva de su comportamiento en clase, pero no se pudo profundizar más.

Aunque hubiera sido deseable realizar observaciones presenciales para registrar interacciones entre alumnos, esto no fue posible, se realizaron grabaciones de las clases virtuales y se analizaron los chats de clase, aunque la mayoría de las interacciones las realizaban los alumnos residentes, en muy pocas ocasiones fueron utilizados como un medio de comunicación de las jóvenes retornadas. La revisión de los chats grupales, considerados por Earnshaw (2017) como canales duales de comunicación, mostró que la interacción entre alumnos fue inexistente, predominando la comunicación alumno-docente para reportar problemas técnicos.

Debido a la poca información recabada, aunado a las pocas interacciones de las alumnas participantes, el análisis del discurso áulico no pudo llevarse a cabo como se esperaba, sin embargo, en el caso de ARM1 sus silencios en la clase de español, pudieron relacionarse con la falta de confianza en el lenguaje, ya que la alumna lo expresó abiertamente con la Asesora asignada por parte del equipo de investigación como apoyo de la alumna.

A pesar de las dificultades para concluir esta investigación de manera óptima, se obtuvo información relevante sobre la acomodación lingüística y la socialización, además de ofrecer un panorama sobre la situación vivida durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 y sus repercusiones negativas en el ámbito educativo y lingüístico en la frontera de Baja California Norte. Este contexto invita a reflexionar sobre la relación entre salud mental, control del estrés, convivencia social y socialización del lenguaje. Es probable que en las próximas décadas se comprenda con mayor profundidad el impacto que el aislamiento tuvo en las interacciones sociales y en el uso del lenguaje.

Los hallazgos de esta investigación evidencian la falta de apoyo para que los jóvenes retornados se integren con mayor facilidad a sus nuevos entornos. Por ello es menester sensibilizar a los centros educativos de la franja fronteriza de Baja California sobre la importancia de implementar programas específicos que apoyen a estos jóvenes migrantes, especialmente en la regularización del idioma español, así como en las áreas de Historia y Geografía.

A fin de atender estas necesidades de manera efectiva se sugieren las siguientes estrategias:

- Programas de tutoría y mentoría en que los estudiantes universitarios de la UABC acompañen a los jóvenes migrantes en su proceso de regularización en Español y/o asignaturas clave, que ayuden a los migrantes a comprender el contexto histórico y geográfico local.
- Vinculación con familias y comunidades, mediante redes de apoyo que promuevan la integración y el bienestar emocional.
- Acceso a apoyo psicológico para gestionar el impacto emocional del retorno y la adaptación.

Asimismo, se propone establecer una vinculación entre la Universidad Autónoma de Baja California, y el Programa Nacional para el Bienestar de las Personas Migrantes (PRONABE), con el fin de brindar asesorías y acompañamiento especializado a los jóvenes retornados. Esta colaboración podría emular la experiencia desarrollada durante esta investigación, en la cual se contó con la participación de prestadores de Servicio Social de UABC, para ayudar en la regularización académica de los jóvenes retornados.

6. Anexos.

Debido a la cantidad de información recabada para esta investigación, los anexos se encuentran en un archivo electrónico que pueden revisarse en el siguiente enlace: <https://bit.ly/44vD3vW>

7. Referencias.

- Agencia EFE (2021). Más de 1,2 millones de migrantes deportados por Biden, denuncia organización. *AZCENTRAL*. Recuperado de: <https://bit.ly/3vRzrWC>. Revisado el 5 de abril de 2024.
- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge University Press.
- Altamirano, A. (2020). Las nuevas modalidades discursivas y las formas de intervención pedagógica en la universidad. *Praxis*, 24.
- Altaş, B. (2016). Turn-taking patterns in teacher's talk. *International Journal of Language Academy*, 4(2), 29–36. <https://doi.org/10.18033/ijla.394>
- Anguiano, M y González, J. (2015). Las rutas de la emigración mexicana y guatemalteca a Estados Unidos: transformaciones recientes. En M. Anguiano y J. González (Coords.), *Cruce de Fronteras. Movilidad humana y políticas migratorias*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Arrieta Castillo, J., y Onieva Lupiáñez, M. (2024). La interacción y la comunicación en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Apertura*, 10(2), 45-60.
- Azcarate, A. (2025). Seguirán en pie los albergues migrantes, han llegado alrededor de 4 mil 770 repatriados a BC: Alejandro Ruíz Uribe. *The Baja Post*. Recuperado de: <https://bit.ly/3SkfWOd> el 24 de mayo de 2025
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C. y López, V. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Revisado el 23 de abril de 2022 de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237021/html/index.html>
- Bayley, R. y Langman, J. (2011). Language socialization in multilingual and second language contexts. En E., Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge.

- Bell, A. (1984). Analyzing constructed dialogue in talk. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk* (pp. 101–122). Georgetown University Press.
- Beltrán, M. (1990). Sobre el lenguaje como realidad social. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 7 (p.33-55). Recuperado el 07 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2SXLwmH>
- Bernstein, B. (1975). Language and Socialization. En A. Scarr-Salapatek y P. Salapatek (Eds.), *Socialization*. Bell y Howell. Recuperado de: <https://bit.ly/32bKadb> el 6 de septiembre de 2020
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge. Recuperado el 2 de septiembre de 2020 de: <https://bit.ly/3hTaj5N>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt and Company. Recuperado de: <https://bit.ly/2AGJtgU> el 3 de julio de 2020.
- Bustamante De la Cruz, P. (2016). *Disonancias culturales entre alumnos retornados de EUA a Mexicali, Baja California* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Baja California].
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Manual de Análisis del Discurso*. Editorial Ariel.
- Camacho-Rojas, E. y Vargas-Valle, E. (2016). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México. Recuperado de <http://bit.ly/3tEV4Tz> el 18 de marzo de 2021.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Carstairs-McCarthy, A. (2003). Origins of language. In M. Aranoff & J. Rees-Miller (Eds.), *The handbook of linguistics* (pp. 1-18). Blackwell Publishers.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Cervantes, M. (2021). Análisis de interacciones en aulas virtuales: un enfoque interaccionista. *Revista Mexicana de Educación*, 12(3), 120-135.
- Chávez, N. y Ospina-Escobar, A. (2021). ¿Del aula a la pantalla? Experiencia escolar durante COVID-19 en un bachillerato mexicano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*. Revisado el 23 de abril de 2022 de

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S20078902021000800046yscript=sci_arttext
- Chiang, Y.H. (2010). *Being polite in your second life: A discourse analysis of students' interchanges in an online collaborative learning environment*. [TESIS DOCTORAL, The University of Texas].
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, origin and Use*. Prager.
- Chomsky, N. (1970). *Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa*. Siglo XXI
- Clausen, J. (1973). The Organism and Socialization. In A. Scarr-Salapatek y P. Salapatek (Eds.), *Socialization*. Bell y Howell. Recuperado de: <https://bit.ly/32bKadb> el 6 de septiembre de 2020
- Company, C. y Cuétara, J. (2014). *Manual de Gramática Histórica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo Nacional de Población, Secretaría de Gobernación y Fundación BBVA Bancomer (2018). *Anuario de Migración y Remesas. México 2018*. (1ra edición) CONAPO-Fundación BBVA Bancomer-BBVA Research. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2ZQCgVu>
- Cook, V. (2001). Linguistics and second language acquisition: One person with two languages. In M. Aranoff y J. Rees-Miller (Eds.), *The handbook of linguistics*. (pp.488-511). Blackwell Publishers
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Joseph Henry Press. Recuperado el 10 de noviembre de 2019 de <https://bit.ly/2Z0Gg5n>
- Coulthard, M. (1985). *An introduction to Discourse Analysis*. Longman.
- Department of Justice. (2025). *Laken Riley act*. Department of Justice of the United States of America. Recuperado de: <https://bit.ly/4mC76cK> el 24 de mayo de 2025
- Duff, P., y May, S. (Eds.). (2017). *Encyclopedia of language an education* (3rd ed.). Springer. <http://doi.org/dvng>
- Durkheim, E. (2003). *Sociología de la Educación*. Ediciones Península
- Earnshaw, Y. (2017). Navigating turn-taking and conversational repair in an online synchronous course. *Online Learning*, 21 (4). doi:10.24059/olj. v21i4.1029

- Edwards, J. (2013). Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. In T.K. Bhatia y W.C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (2nd Ed.). Wiley-Blackwell.
- Espinosa, C. (2025). Deportaciones masivas en el segundo mandato de Trump. *Statista*. Recuperado de <https://bit.ly/4m9GShg> el 15 de mayo de 2025.
- Extra, G. y Vallen, T. (2013). Assessing Multilingualism at School. In Chapelle, C.A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing. <http://doi.org/dvnh>
- Falagán Carbajo, P. (2016). *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua* [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. Recuperado de: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38552> el 23 de junio de 2025.
- Fierro, M., y Fortoul, V. (2017). Adecuaciones metodológicas para el análisis de interacciones en aulas virtuales en México. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 78-92.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1982). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.
- Foppa, K. (1990). Topic Progression and Intention. In I. Markova & K. Foppa (Eds.), *The Dynamics of Dialogue*. Harvester Wheatsheaf.
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (24) 1. Revisado el 23 de abril de 2022 de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>
- García-Sánchez, I. (2011). Language socialization and exclusion. In A. Duranti et al (Eds.), *The handbook of language socialization*. Blackwell Publishing.
- Garduño, E. (2003). Antropología de la frontera, la migración y los procesos transnacionales. *Frontera Norte* 15(30). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13603003> el 02 de abril de 2024
- Garret, P.B. (2010). Researching language socialization. In K.A. King & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. (2nd ed., Vol. 10: Research methods in Language and Education, pp. 189-202). Springer.
- Garret, P.B. (2021). Language socialization. In J. Stanlaw (Ed.), *The international encyclopedia of linguistic anthropology*. John Wiley & Sons.

<https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela022>

- Gass, S. M., y Varonis, E. M. (1989). Intersentential and intrasentential negotiation of meaning. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 296–326). Newbury House.
- Giles, H. (1973). Communication accommodation theory. In J. N. Martin & T. K. Nakayama (Eds.), *Intercultural communication in contexts* (7ª ed., pp. 77–86). McGraw-Hill.
- Giles, H. & Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. In B.B. Whaley y W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 293-310). Lawrence Erlbaum. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/147103741.pdf>
- Gobo, G. & Marciniak, L. (2016). What is ethnography? In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research*. SAGE
- Gómez-Cruz, E., y Ardévol, E. (2013). Etnografía virtualizada: observación participante y entrevista en aulas virtuales. *Revista de Estudios Sociales*, 45(4), 112-130.
- González, T. (2009). Flexibilidad y reflexividad en el arte de investigación cualitativa. Recuperado de: <https://bit.ly/4edpYL7> el 21 de junio de 2025
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean: Explorations in the development of language. Edward Arnold.
- Hamann, Edmund T. (2001). Theorizing the sojourner student (with a sketch of appropriate school responsiveness). In M. Hopkins & N. Wellmeier (Eds.), *Negotiating transnationalism: Selected papers on refugees and immigrants, (IX)*. American Anthropological Association. Recuperado el 23 de mayo de 2020. <https://bit.ly/2WVFe9m>
- Hamers, J.F. & Blanc M. H. A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Haverkate, H. (2012). Cortesía y veracidad. *Lingüística y literatura* (62). Recuperado de: <https://bit.ly/3cIiYJ> el 23 de noviembre de 2021
- Heath, S. (2017). *Language socialization in the learning communities of adolescents*. <http://doi.org/dvng>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27(3), 1-12.
- Instituto de los Mexicanos en el Exterior (2016). *Programa binacional de educación migrante*. Recuperado el 31 de marzo de 2020 de: <https://bit.ly/2WS8k8C>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Población total inmigrante, emigrante y saldo neto migratorio por entidad federativa, años censales de 2000, 2010 y 2020. Recuperado el 30 de marzo de 2023 de <http://bit.ly/42NixEt>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Población total por entidad federativa y grupo quinquenal de edad según sexo, serie de años censales de 1990 a 2020. Recuperado de <https://bit.ly/49sFdf1> el 5 de abril de 2024.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la Educación. Recuperado el 4 de abril de 2024 de: <https://bit.ly/4bkXah6>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Resultados del procesamiento de información de la Encuesta Intercensal 2020*. Coordinación Interinstitucional Especializada (CIE). Recuperado el 30 de marzo de 2021 de <http://bit.ly/3K0XAgw>
- Ivanova, O. (2011). *Sociolingüística urbana: Estudio de usos y actitudes lingüísticas en la ciudad de Kiev*. [TESIS, Ediciones Universidad de Salamanca]. Recuperado el 11 de mayo de 2020 de: <https://bit.ly/3czWZR6>
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En M. Meyer, & R. Wodak (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Jacobo, M. y Cárdenas Alamino, N. (2018). *Los retornados: ¿Cómo responder a la diversidad de migrantes mexicanos que regresan de Estados Unidos?* CIDE-MIG.
- Jacobo, M. y Cárdenas, N. (2020). Back on your own: migración de retorno y la respuesta del gobierno federal en México. *Migraciones Internacionales* (11). Recuperado el 3 de diciembre de 2021 de <https://bit.ly/36pGUzk>.
- Jáuregui, J. y Recaño, J. (2014). Una aproximación a las definiciones, tipologías y marcos teóricos de la migración de retorno. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19(1084). Recuperado el 21 de octubre de 2019 de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1084.htm>

- Jenks, C., Prout, A., & James, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Jiménez, G. (2017). *La odisea de los deportados mexicanos desde Estados Unidos*. Recuperado el 21 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/3fM973C>
- Jiménez, M. (2025). La primera ley de deportaciones de la era Trump deja al partido demócrata dividido. *El País*. Recuperado de: <https://bit.ly/4mxfWZ8> el 24 de mayo de 2025
- Kawulich, B. (mayo, 2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado el 10 de octubre de 2019 de: <https://bit.ly/2yTF1ct>
- Kovacevic, V., Spetic, M. & Pleslic M. (2018). Language as a social phenomenon in a global context: Implications for teaching practice. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(3), 173–182. Recuperado el 7 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/3dDEqLO>
- KhosraviNik, M. & Unger, J. (2015). Critical discourse studies and social media: power, resistance and critique in changing media ecologies. In Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.), *Methods of discourse analysis* (3rd Ed.). Sage Publications. Recuperado el 4 de mayo de 2024 de <https://bit.ly/4dn1YUZ>
- Kyrtzis, M. & Goodwin, M.H. (2017). Language socialization in children's peer and sibling-kin group interactions. In P. Duff & S. May (Eds.), *Language socialization* (pp.123-138). Springer.
- Labov, W. (1972). *Modelos Sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra.
- Lantolf, J.P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning. Extending the conversation*. Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In D., Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge.
- Lanz, L. (2018). *Bilingüismo en la vida transfronteriza: prácticas translingües en la expresión de emociones de tijuaneños* [Tesis doctoral, Colegio de la Frontera Norte].
- Lavandera, B. (1999). *El lenguaje como práctica social*. Fondo de Cultura Económica.

- Li, D. (2017). Pragmatic socialization. In P. Duff, & S. May, S. (Eds.), *Language socialization encyclopedia of language and education* (pp. 49-62). Springer.
<http://doi.org/dvng>
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2011). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). Academic Press
- López-Acle, A. (2012). *La deportación de mexicanos desde Estados Unidos: Acción Gubernamental y social en Tijuana, Baja California* [Tesis de maestría, Colegio de la Frontera Norte]. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2Z7WA4i>
- López, E. M. (2016). *La ansiedad en el aprendizaje de un segundo idioma*. Universidad de Nariño. Recuperado de:
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/download/4625/5325/17651>
el 23 de junio de 2025
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Gredos.
- Lozano-Ascencio, Fernando (1998). Continuidad y cambios en la migración temporal entre México y Estados Unidos. En A. Lattes, J. Santibáñez y M.A. Castillo (Eds.), *Migración y fronteras*. El Colegio de México. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://bit.ly/2XJLobX>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, (19).
Recuperado de <https://bit.ly/3nQhvCl> el 21 de noviembre de 2020.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- Mackey, W.F. (2000). The description of bilingualism. In L. Wei (Ed.). *The Bilingualism Reader*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Malkin, E. (2017). México arropa a los deportados, y muchos solo ven oportunismo político. *The New York Times*. Recuperado el 24 de Marzo de 2020 de <https://nyti.ms/3D7xu7M>

- Mangual Figueroa, A. & Baquedano-López, P. (2017). Language socialization and schooling. In P. Duff y S. May (Eds.), *Language socialization encyclopedia of language and education* (3rd Ed.). Springer. <http://doi: 10.1007/978-3-319-02255-0>
- Manzano, V. (2005). *Introducción al análisis del discurso*. Recuperado el 3 de octubre de 2019 de: <https://bit.ly/2WuL2Xt>
- Mapas.org.mx (2024). *Mapas del Estado de Baja California*. Recuperado de: <https://mapas.org.mx/estado-de-baja-california/>. Revisado el 5 de abril de 2024.
- Martos, I. (2010). Procesos de acomodación lingüística de la inmigración latinoamericana en Madrid. *Lengua y migración*, 2(2). Revisado el 26 de octubre de 2020 de <https://bit.ly/34xHbwN>
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A. y Taylor, E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. *Trabajo* (3). Recuperado el 31 de mayo de 2020 de <https://bit.ly/2MftwjI>
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- Marcuse, H. (1979). *El hombre unidimensional*. Siglo XXI.
- Mendoza, A. (Julio 2019). Crece repatriación de niños con Trump; cuatro estados concentran 47% de los retornos. *Excélsior*. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2zw9fDz>
- Mestries, F. (2013). *Los migrantes de retorno frente a un futuro incierto*. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2T2Cip0>
- Migration Policy Institute (2023). *Tabulation of data from the U.S. Census Bureau's pooled 2019-2023 American Community Survey*. Recuperado de: <https://bit.ly/4kw1w9J> el 23 de mayo de 2025.
- Miramontes, M.; Vázquez, V. y Chávez, S. (2019). Desventajas educativas de niños y jóvenes migrantes en las fronteras Estados Unidos-México-Guatemala. En Miramontes, M. y Castillo Villapudua, K. (Coords.), *Educación y Migración más allá de las fronteras*. Universidad Autónoma de Baja California.

- Mora P., I.; Rivas-Rivas, A.; Lengeling, M.M. y Crawford, T. (2015). Transnacionales convirtiéndose en docentes de Inglés en México: Efectos de la mediación lingüística y la formación de la Identidad. *GIST: Education and Learning Research Journal*, (10), 7-28. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/3dH0e9n>
- Morales, B. y Haro, K. (2013). *La globalización, el impacto para México y las economías emergentes*. Recuperado el 05 de abril de 2024 de <https://bit.ly/4aDqaAi>
- Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: Marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración = Language and migration*, 2009, 1(1), 121-156. ISSN: 1889-5425. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2Z2IC3F>
- Moreno Fernández, F. (2017). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (7.ª ed.). Ariel.
- Muñoz-Basols, J. y Gironzetti, E. (2016). Retroalimentación. *Portal de lingüística hispánica /Hispanic Linguistics*. Recuperado de <https://bit.ly/3fkahmS> el 21 de noviembre de 2020
- Naciones Unidas (2006). *Diálogo de alto nivel sobre la migración internacional y el desarrollo*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2Z2IC3F>
- Nelde, P. (1987). Language contact means language conflict. *Journal of multilingual and multicultural development*, 8 (1). Recuperado el 29 de octubre de 2019 de: <https://bit.ly/2WQLtKs>
- Nogueron, A. (2015). *Diseño de un programa de ELE para migrantes adultos México-americanos en Tijuana* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Baja California.
- Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Pearson Education.
- Norton, B. & McKinney, C. (2010). *An identity approach to second language acquisition*. Recuperado el 4 de mayo de 2020 de: <https://bit.ly/4a1aQwR>
- Norton, B., & Mackinney, E. (2011). Investment and language learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 30(1), 1-15.

- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15 (1), 163-191.
<https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2012). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (1–21). Wiley-Blackwell.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (2017). Language socialization: An historical overview. In Duff, P., & May, S. (Eds.), *Language socialization encyclopedia of language and education*. Springer. <http://doi.org/dvng>
- Omoniyi, T. (2014). A borderlands' perspective of language and globalization. *De grouter Mouton*. The University of Roehampton. Recuperado el 13 de enero de 2020 de <https://bit.ly/2LDQ3GZ>
- Organización Internacional para las Migraciones (2006). Glosario sobre migración. *Derecho Internacional sobre Migración* (7). Recuperado de <https://bit.ly/3p0cjfc> el 6 de febrero de 2021
- Organización Internacional para las Migraciones. (2024). *Boletín de estadísticas migratorias para México. Primer trimestre 2024*. Organización de las Naciones Unidas recuperado de: <https://bit.ly/4j8TNxg> el 15 de mayo de 2025.
- Ortega, A, Fernández, M. y Amaro, V. (2017). *Migración y lenguaje. Enseñanza del español a retornados y deportados: Un estudio de caso*. Recuperado el 21 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/3cxahh4>
- Ortega, A. (2019). Así quedaron en la ley los planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana. *Expansión política*. Recuperado el 21 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/3bx6KOF>
- Panaít, C., & Zúñiga, V. (2016). Children circulating between the U.S. and Mexico: fractured schooling and linguistic ruptures. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos* (2), 226-251. Consultado el 29 de abril de 2020. <https://bit.ly/3dQuQ8t>
- Pardo, C. (2019). *Literacidad para el trabajo: el caso de los emigrantes retornados contratados en los call centers de la frontera México-Estados Unidos* (Tesis de Maestría, sin publicar). Universidad Autónoma de Baja California.

- Pellicer, D. (2020). *México diverso: sus lenguas y sus hablantes*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Pérez-Felkner, L. (2013). *Socialization in childhood and adolescence*. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2Z00X1n>
- Peña-Muñoz, J. (2015). Perfil laboral de migrantes mexicanos deportados e inserción laboral en México. *Migración y desarrollo*. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3Lamrxq>
- Piaget, J. (1980). Language within cognition. In M. Piattelli-Palmarini, Language and learning. *The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Harvard University Press.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The effect of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737–758. <https://doi.org/10.2307/3586981>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development. Processability Theory*. John Benjamins.
- Pijnenburg, V. (2022). Contemplations on and practical guidelines for cooperation in the Dutch-German borderland. *Revista Galega de Economía*, 31(2) (2022). ISSN: 1132-2799. <https://doi.org/10.15304/rge.31.2.8369>
- Portal de Gobierno del Estado de Baja California (2023). *Impulsa Secretaría de Educación el Programa Binacional de Educación Migrante*. Recuperado el 30 de Marzo de 2023 de <http://bit.ly/42RxFvL>
- Prados, J., y Cubero, M. (2005). La secuencia IRE y su función en la interacción educativa. *Revista de Didáctica*, 18(2), 45-59.
- Programa Binacional de Educación Migrante (2019). *Concentrado de revalidaciones y equivalencias 2019-2021*. Comunicación Personal
- Rendón, E. y Wertman, L. (2017). *Reintegración migrante: Un modelo social, económico y empático para el retorno*. Recuperado el 17 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/35XQAN2>
- Román, B. y Valdéz-Gardea, G. (2020). Niñez y educación transfronteriza. Retos y estrategias ante la pandemia COVID-19. *Seminario Migración y desigualdades ante COVID-19: poblaciones vulnerables y redes de apoyo en México y Estados Unidos*. Recuperado el 14 de septiembre de: <https://bit.ly/3keivOP>

- Román, B. (2017). *Pa' cuando me regrese, ¿can we speak in English?, trayectorias de menores migrantes que llegan a México* (Tesis doctoral). Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 13 de noviembre de 2019 de <https://bit.ly/2yMHHtM>
- Román, B. (2017). Bienvenido a la escuela: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación* (48). Recuperado el 13 de noviembre de 2019 de <https://bit.ly/35XKAnv>
- Román, B. Carrillo, E. & Hernández-León, R. (2016). Moving to the 'Homeland' children's narratives of migration from the United States to Mexico. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32 (2), 252-275. <http://doi.org/dvnj>
- Romaine, S. (2001). *Bilingualism*. Blackwell Publisher.
- Ruiz, O. (2006). Migration and Borders. *Latin American Perspectives: A Journal on Capitalism and Socialism*, (33). Recuperado de <http://bit.ly/2LufOwQ> el 6 de febrero de 2021
- Rumbaut, R. G. (1994). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *The International Migration Review* (28), 748–794. Consultado el 26 de mayo de 2020. <https://bit.ly/2yGiMYI>
- Rumbaut, R. G., e Ima, Kenji (1988). *The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study*. Office of Refugee Resettlement. Consultado el 27 de mayo de 2020. <https://bit.ly/3caAtgL>
- Rymes, B. (2008). *Classroom Discourse Analysis: A Tool for Critical Reflection*. Hampton Press.
- Rymes, B. (2015). Analyzing turn-taking resources. In *Classroom Discourse Analysis: A tool for critical reflection* (2nd Ed., 104-127). Routledge.
- Rymes, B. (2015). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775630>
- Sabaj Meruane, O. (2008). Tipos lingüísticos de análisis del discurso (ad) o un intento preliminar para un orden en el caos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (2), 119-136. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2Z1DrkP>
- Sánchez-García, J. (2008a). Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional. En Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (Eds.), *Alumnos*

- transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 13 de noviembre de 2019. <https://bit.ly/2LnNt7N>
- Sánchez García, J. (2008b). Los alumnos transnacionales: herramientas conceptuales. En Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México, Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 13 de noviembre de 2019. <https://bit.ly/2LnNt7N>
- Sánchez, L., García, R., y Rosales, M. (2010). Interacciones en el aula: análisis de la secuencia IRE. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 23-38.
- Sánchez García, J. y Hamann, E. (2016). Educator responses to migrant children in mexican schools. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education* (208). Recuperado el 13 de noviembre de 2019 de: <https://bit.ly/2zxrZCP>
- Saussure, F. (2009). *Curso de Lingüística General*. Editorial Losada.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press.
- Secretaría de Gobernación (2019). *Repatriación de mexicanos*. H., Reyes Sanabria (Ed.), SEGOB. Recuperado el 10 de abril de 2019 de <https://bit.ly/3bwMdtE>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Recuperado el 12 de noviembre de 2019 de <https://bit.ly/2T43kfN>
- Seedhouse, P. (2011). Conversation Analytic Research into language teaching and learning. In E., Hinkel (ed.), (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3) 209-231. Recuperado el 15 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2Z7YsKm>
- Semple, K. (2018). El retorno de los 'dreamers' a México: cuando volver se vive como un exilio. *New York Times*. Recuperado el 21 de octubre de 2019 de <https://nyti.ms/2LuA9OI>
- Servicio de Ciudadanía e Inmigración de Estados Unidos (2019). *Deportación*. Recuperado el 12 de noviembre de 2019. de <https://bit.ly/3fPDx4L>

- Secretaría de Gobernación (2019). *Política Migratoria*. Recuperado de <https://bit.ly/3bwMdtE> el 13 de mayo de 2020
- Sharim, P. y Muñoz, D. (2000). Bases teóricas para el estudio de la interacción verbal. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile* (38). Recuperado de <https://bit.ly/2IUqEuk> el 20 de noviembre de 2020
- Shinji, H. 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), 276-301. Recuperado el 25 de mayo de 2020 de <https://bit.ly/3der8Wk>
- Silva, I. (2006). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Observatorio de la Juventud en España. Servicio de Documentación y Estudios.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative Research*. SAGE
- Sinclair, J., and Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford University Press.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press.
- Sistema Educativo Estatal (2019). *Programa Binacional de Educación Migrante*. SEE, SEB.
- Sistema Educativo Estatal (2016). *Convenio de Colaboración UABC e ISEP programa de capacitación: Atención e inclusión de estudiantes migrantes internacionales en la frontera México- Estados Unidos*. Secretaria de Educación de Baja California. Recuperado de <https://bit.ly/4cYuo7M> el 7 de abril de 2024
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Prentice-Hall
- Smith, M. & Guarnizo, L. (1998). Transnationalism from below. *Comparative urban and community research*, (6). Transaction Publishers. Recuperado el 23 de mayo de 2020. <https://bit.ly/3d1TLG8>
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Steffensen, S. & Kramsch, C. (2017). The Ecology of Second Language Acquisition and Socialization. *Language Socialization*. Springer.
- Suárez, L. (2008). *Una mirada sociopragmática a las fórmulas de tratamiento entre niños escolares*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2021 de: <https://bit.ly/3nL7fxM>

- Tacelosky, K. (2018). *Estudiantes transnacionales, retos y riquezas* [Video]. TEDx Arroyo De La Plata. Recuperado el 30 de agosto de 2020 de: <https://bit.ly/2GFEUpB>
- Tacelosky, K. (2020). *Transnational identities and linguistic journeys in the context of mexican school* [Webinar]. Comunicación Personal.
- Teschner, R. (1995). Beachheads, islands, and conduits: Spanish monolingualism and bilingualism in El Paso, Texas. *International Journal of Social Language*, 14, 93-105. Recuperado el 12 de enero de 2020 de <https://bit.ly/2yWLUuJ>
- TEDx Talks (2017, 20 de noviembre). *Being a 'Borderlander' Vincent Pijenburg* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=lAne1gBPeSA> revisado el 4 de abril de 2024.
- Tochon, F. V. (2009). The key to global understanding: World languages education. Why schools need to adapt? *Review of Educational Research*, 79(2), 650-682. <http://doi.org/fhqs8f>
- Toledo Sarracino, D. y García-Landa, L. (2018). Escenarios lingüísticos emergentes en la frontera Tijuana-San Diego. *Káñina, Revista Artes y Letras, Universidad de Costa Rica*. Recuperado de <https://bit.ly/3xs16xW> el 7 de abril de 2024.
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, (11) 1, 61-82. Recuperado el 14 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/35YJKaa>
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp.145–167). Cambridge University Press.
- UNESCO (2008). *People on the move: Handbook of selected terms and concepts*. In Meyer, A. & THP Foundation (Eds.), Section on International Migration and Multicultural Policies. Recuperado el 29 de enero de 2020, de <https://bit.ly/2SXPtI3>
- Unidad de Política Migratoria (2025). *Estadísticas Migratorias*. Gobierno de México. Recuperado el 14 de agosto de 2025 de <https://bit.ly/3HyYnrW>
- Valdéz, G., Ruíz, L., Rivera, O. y Antonio, R. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorens. *Región y Sociedad*. (72). Recuperado el 14 de septiembre de 2020 de: <https://bit.ly/3hEh5vr>

- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press
- Vázquez, B. (2018). *Desde la Frontera: En caravanas o varados, la migración en tiempos actuales*. El Colegio de la Frontera Norte. Recuperado de: <https://bit.ly/3oXzMhb> el 7 de febrero de 2021
- Vélez-Rendón, G., y Rendón, G. (2007). Trayectorias bilingües: Los desafíos en la construcción de identidades entre inmigrantes hispanas. *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana*, (10), 163-176. Recuperado el 15 de abril de 2020 de <https://bit.ly/2Z2h3ri>
- Verduzco-Igartúa, G. (1995). La migración mexicana a Estados Unidos: recuento de un proceso histórico. *Estudios Sociológicos* (13), 573-594. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <https://bit.ly/2ZR063F>
- Villafuerte, D. y García, M. (2017). La política antiinmigrante de Barack Obama y el programa Frontera Sur: consecuencias para la migración centroamericana. *Migración y Desarrollo*, 15(28). Recuperado el 01 de abril de 2024 de <https://www.redalyc.org/pdf/660/66053147002.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós
- Vygotski, L.S. (2001). *Obras Escogidas II. Problemas de Psicología General*. Machado Libros. Recuperado de: <http://bit.ly/3rr2Z5G> el 6 de febrero de 2020.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse language in action*. Routledge.
- Watson-Gegeo, K.A. (2004). Mind Language, and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *Modern Journal* 88, 31-50
- Wei, L. (2005). *The bilingualism reader*. Routledge.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact. Findings and problems*. Mouton.
- Wessler, S. (2014). Call centers: returning to Mexico but sounding ‘American’. *Al Jazeera*. Recuperado el 21 de octubre de 2019 de: <https://bit.ly/2WscWDo>
- Wilkinson, F. (2018). ¿Por qué Trump deporta menos inmigrantes que Obama? *El Financiero*. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2Z2h3ri>

- Williams, G. (2017). Language socialization: A systemic functional perspective. In P. Duff, & S. May, S. (Eds.), *Language socialization encyclopedia of language and education* (3rd Edition). Springer <http://doi.org/dvng>
- Williams, T. R. (1972). *Introduction to socialization. Human culture transmitted*. C.V. Mosby. Recuperado el 7 de septiembre de 2020 de <https://bit.ly/3i9KLkO>
- Wilson, A. (2000). There's no escape from third-space theory - borderland discourse and the in-between literacies of prison. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: reading and writing in context*. Routledge.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Blackwell.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En M. Meyer, y R. Wodak (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2008). *Critical Discourse Analysis: History, agenda, theory, and methodology*. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/3by8gQu>
- Wodak, R. & Meyer, M. (2015). *Methods of Discourse Analysis* (3rd Edition). Sage Publications. Recuperado el 4 de mayo de 2024 de <https://bit.ly/4dn1YUZ>
- Zimmermann, K. y Morgenthaler, L. (2007). Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* (5), 7-19. Recuperado el 3 de mayo de 2020 de: <https://bit.ly/3dAL31E>
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, 40. Recuperado el 21 de octubre de 2019. de <https://bit.ly/2LnCYRX>
- Zúñiga, V. & Hamann, E. (2009). Sojourners in Mexico with U.S. school experience: A new taxonomy for transnational students. *Faculty publications: department of teaching, learning and teacher education* (91). Recuperado el 21 de octubre de 2019. de <https://bit.ly/3cvDtVH>
- Zúñiga, V. y Hamann, E. (2019). *2019 La gran expulsión desafíos de política educativa*. Recuperado el 21 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2WSwnnV>

Zúñiga, V. y Román González, B. (2014). Niños de retorno de Estados Unidos a México: ¿Escuela, dulce escuela?. *Migraciones Internacionales* 7(4). Recuperado el 21 de octubre de 2019 de <https://bit.ly/2yUb9Oq>