


ARTICLE

## Adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales provenientes de Estados Unidos en un contexto fronterizo

Eunice D. Vargas Valle 

Departamento de Estudios de Población, El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, Baja California, México

Email: [eunice@colef.mx](mailto:eunice@colef.mx)

(Received 10 March 2021; revised 01 September 2021; accepted 05 October 2021; first published online 08 June 2022)

### Resumen

Con el retorno reciente de los migrantes mexicanos, miles de estudiantes con experiencia escolar en Estados Unidos se incorporaron a las escuelas mexicanas. El objetivo de este artículo es analizar la adaptación lingüística de estos estudiantes en una ciudad con alto retorno, Tijuana, México. Se utiliza metodología mixta que comprende el análisis de la Encuesta de Migración e Integración Escolar 2017, así como treinta y seis entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes transnacionales en 2018 y 2019. Los hallazgos sugieren un proceso paulatino de aprendizaje del español y pérdida del inglés a mayor tiempo en México desde el último arribo, así como la existencia de competencias lingüísticas desiguales según la socialización escolar en cada país, el país de identificación cultural y nacimiento, el capital económico, social y cultural de los hogares, y los apoyos de maestros y compañeros. Se requieren políticas públicas que favorezcan el bilingüismo en las escuelas de ambos países.

**Palabras clave:** migrantes; estudiantes; inglés; integración; bilingüismo

### Abstract

With the recent return of Mexican migrants, thousands of students with US school experience entered Mexican schools. This article aims to analyze their linguistic adaptation in an area of high return migration, Tijuana, Mexico. A mixed methodology is used, including analysis of the 2017 School Migration and Integration Survey and thirty-six semistructured interviews carried out with transnational students in 2018 and 2019. The findings suggest a gradual process of learning Spanish and attrition of English with more time spent in Mexico since the last arrival, as well as the existence of unequal language skills depending on the school socialization in each country; the country of birth and cultural identification; the economic, social and cultural capital of households; and the support received by teachers and classmates. Public policies that favor bilingualism are required in the schools of both countries.

**Keywords:** migrants; students; English; integration; bilingualism

En el contexto del retorno de migrantes mexicanos procedentes de Estados Unidos (EUA), se estima que alrededor de 400 mil niños y niñas en edad escolar llegaron a México entre 2005 y 2015 (Vargas-Valle y Aguilar-Zepeda 2017). Gran parte de esta niñez había nacido en

EUA (Masferrer, Hamilton y Denier 2019) y manejaba el inglés para fines académicos al haber estudiado allá parte de su educación formal (Hamann y Zúñiga 2011). Si bien este perfil podría representar una ventaja para su capital cultural, los estudiantes transnacionales, es decir, aquellos que cursaron parte de su escolarización en EUA (Zúñiga, Hamann y Sánchez 2008; Zúñiga 2013), enfrentaban obstáculos para utilizar este capital en México, además que su limitada comprensión de español académico constituía un desafío para su inclusión educativa (Tacelosky 2018a; Despaigne y Jacobo-Suárez 2019).

En esta investigación, se analiza la adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales de nivel secundario en la zona metropolitana de Tijuana, Baja California (BC), México, desde una perspectiva sociodemográfica.<sup>1</sup> Se examinan sus competencias lingüísticas autorreportadas del español y del inglés, cómo varían en función de las trayectorias escolares transnacionales, los factores asociados a dichas competencias y su experiencia de adaptación lingüística. Se emplea metodología mixta, que combina la estadística con el análisis de entrevistas a estudiantes transnacionales, las cuales permiten entender mejor sus itinerarios educativos, situaciones sociales y desafíos lingüísticos. Si bien analizar pruebas estandarizadas de español o inglés posibilitaría medir con precisión las habilidades adquiridas, el autorreporte de las competencias lingüísticas es útil, ya que refleja las fortalezas y debilidades percibidas, “las habilidades lingüísticas que creen que son necesarias para la supervivencia y el éxito” (Tacelosky 2018b, 69).

La frontera norte de México ha sido una de las principales regiones de arribo de migrantes de retorno de EUA (Canales y Meza 2018). En el periodo 2010–2015, el estado de Baja California tuvo la mayor recepción relativa de este tipo de migrantes a nivel nacional (Vargas-Valle y Camacho-Rojas 2019). En particular, la migración de retorno a Tijuana es alta, porque es un punto de deportación importante, su ubicación facilita el contacto con los familiares que se quedan en EUA y, además, ofrece oportunidades laborales en el sector servicios y la industria maquiladora (Ibarra-González 2016).

Si bien el análisis de la adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales es escaso en México (Hamann y Zúñiga 2011; Despaigne y Jacobo-Suárez 2016; Tacelosky 2018a; Tacelosky 2018b; Despaigne y Jacobo-Suárez 2019; Rodríguez-Cruz 2021), esta constituye un reto para la integración social de los migrantes tanto en países del norte (Navas-Luque et al. 2004; Heckmann 2006) como del sur global (UNESCO 2019; Sánchez-Bautista 2013). En México, se logró la validez de los documentos escolares y de identidad en inglés ante las instancias de acreditación educativa (Jacobo-Suárez 2017), pero dentro de las escuelas no se han implementado aún estrategias para la enseñanza-aprendizaje del español ni tampoco para potencializar y desarrollar las competencias adquiridas en el inglés (Zúñiga 2013; Tacelosky 2018a, 2018b). La enseñanza del inglés en el nivel básico se limita a las escuelas secundarias (Tacelosky 2018a) —el equivalente a séptimo, octavo y noveno en EUA— y a algunas escuelas primarias o preescolares que se benefician de tutores inscritos en el Programa Nacional de Inglés (Ramírez-Romero, Sayer y Pamplón-Irigoyen 2014). Los estudiantes transnacionales enfrentan el *bullying* por parte de sus pares por su forma de hablar español o no conocer su uso académico, así como la falta de empatía y preparación de los maestros para valorar sus conocimientos y culturas, e intervenir en su integración lingüística (Tacelosky 2018a; Despaigne y Jacobo-Suárez 2019; Kasun y Mora-Pablo 2021; Ruiz-Bybee et al. 2020).

No obstante, en Tijuana, el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) del Sistema Educativo Estatal de Baja California ha aplicado algunas estrategias para la adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales como la capacitación de docentes de inglés y la creación de grupos de apoyo para migrantes en las escuelas, aunque a baja escala (López 2015). Además, con apoyo del estado de California, inició la expansión del

<sup>1</sup> Incluyendo en el plural “los estudiantes”, a estudiantes de cualquier sexo o género. Baja California es integrado por tres municipios: Tijuana, Rosarito y Tecate.

Seal of Bilingual Literacy a Baja California. Este sello certifica a los graduados de educación media que logran comprender, hablar, leer y escribir en dos idiomas, lo cual se verifica a través de aprobar ciertos cursos y un examen (Gándara 2014; Davin y Heineke 2017). En 2019, se reconoció la alfabetización bilingüe de cuarenta y dos estudiantes, lo cual fue considerado positivo por la comunidad para mejorar las oportunidades laborales futuras de las poblaciones en esta región con intensas relaciones transfronterizas (Tijuana Informativo 2019), como ocurrió en California (Gándara 2014). Desgraciadamente, el programa no continuó operando con la transición de gobierno en 2020.

El presente estudio contribuye a entender la adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales como un proceso a mediano plazo en el que intervienen múltiples factores individuales, familiares y escolares. Este estudio logra medir de forma cuantitativa y retrospectiva las trayectorias educativas transnacionales y cómo se vinculan con las competencias lingüísticas autorreportadas, lo cual representa un abordaje metodológico novedoso en Latinoamérica. Además, los hallazgos coadyuvan a comprender que las competencias lingüísticas de estos estudiantes forman parte de un capital cultural (Bourdieu 1986) que se ha desarrollado de forma transnacional (Smith 2005; Levitt y Jaworsky 2007), el cual corresponde a procesos más amplios de reproducción social (Bourdieu y Thompson 1991; Farkas 1996; Lareau 2003) y, en el contexto escolar mexicano, presenta barreras para su uso y conversión (Bourdieu 1986; Erel y Ryan 2019).

### **Las competencias lingüísticas: Capital cultural y retos para la integración educativa**

El capital lingüístico de las personas es parte de su capital cultural (Bourdieu 1986; Bourdieu y Thompson 1991). Se forma en edades tempranas y resulta de modelos de pensamiento, reforzados en los hogares y las escuelas. Es un recurso determinado por las habilidades de los padres, aspiraciones, prácticas culturales y estilos de crianza, así como por la influencia de grupos sociales (Farkas 1996; Lareau 2003). La adquisición de múltiples lenguas puede darse en diversas etapas de la vida en función de la exposición social y la duración de la educación formal en cierta lengua; por ejemplo, en EUA se ha probado que existen brechas en las competencias del inglés entre la niñez inmigrante y nativa, que se logran reducir entre los cuatro y siete años de escolarización en este país (Thomas y Collier 2002).

Para quienes experimentaron escolarización en EUA y acompañaron a sus progenitores de regreso a México, el idioma inglés puede constituir una parte esencial de su capital cultural, además del español. No obstante, el volumen del capital lingüístico es diverso. El tiempo experimentado en escuelas de uno u otro país y el apoyo escolar para la adquisición de los idiomas pueden condicionar las competencias, y en qué posibilidades estaría el estudiante para usar ese capital (Hamann y Zúñiga 2011; Zúñiga 2013; Tacosky 2018a, 2018b). Asimismo, la temporalidad de esa exposición puede influir en las competencias lingüísticas; por ejemplo, la lejanía de la experiencia educativa en una segunda lengua puede repercutir en la pérdida de las competencias al regresar al país de los padres y a la vez favorecer el aprendizaje o la reactivación de la lengua heredada (Flores 2020). Además, la niñez transnacional puede ir y venir entre México y EUA, y haber sido escolarizada en uno y otro país por periodos cortos, complicándose el aprendizaje de los contenidos de los currículos del español y del inglés para uso académico (Hamann y Zúñiga 2011).

Es importante anotar que el valor por las competencias lingüísticas es asignado socialmente y puede usarse para la movilidad social ascendente, ya que el capital cultural es convertible y puede potencializarse en capital social y económico (Bourdieu y Thompson 1991). El capital cultural, y, por ende, el lingüístico, está influido, a la vez que determina, la estratificación social (Bourdieu 1986). Así, el idioma aprendido en la

sociedad de destino puede ser un capital específico de la migración y los migrantes pueden desarrollar estrategias para convertirlo en nuevas formas de capital a lo largo del tiempo (Bourdieu y Thompson 1991; Erel y Ryan 2019). No obstante, las posibilidades para utilizar y convertir el capital cultural dependerán del curso de vida y la posición social del sujeto, así como el contexto espacio-temporal en el que se inscribe (Erel y Ryan 2019). Por ejemplo, en ciertos contextos saber inglés es ventajoso para los estudiantes transnacionales, al permitirles mejorar su posición social dentro del aula y ganar amistades y reconocimiento (Despaigne y Jacobo-Juárez 2019). En otros contextos, saber inglés puede ponerlos en una posición vulnerable, al ser sujetos de estigmatización por parte de los maestros y compañeros y de presiones para que asuman roles de maestros o tutores que no les corresponden (Tacelosky 2018a; Kasun y Mora-Pablo 2021).

La adaptación lingüística forma parte de la aculturación de los migrantes en las sociedades de destino. La meta sería la integración lingüística, la cual se entiende como la adquisición de competencias lingüísticas para lograr trayectorias exitosas de integración estructural en el destino, sin perder la lengua del origen (Heckmann 2006). En el caso de los estudiantes transnacionales en México, integrarse lingüísticamente significaría adquirir las competencias del español útiles para tener éxito en la escuela a la vez que se usan y desarrollan las competencias del idioma inglés.

La integración lingüística es un proceso selectivo e interactivo. Es selectivo, ya que interviene la agencia individual y la identidad cultural (Berry 2001; Navas-Luque et al. 2004), qué tanto los migrantes desean aprender la lengua del destino y preservar la lengua del origen. La integración lingüística también es interactiva. Está en función de qué tanto los migrantes interactúan con la sociedad receptora para usar de forma frecuente la lengua del destino. En contraste, cuando no se logra una fuerte interacción social entre migrantes y nativos, a los migrantes se les segrega o margina lingüísticamente. Por lo tanto, la integración lingüística es un proceso mutuo entre la sociedad receptora y los inmigrantes. Los prejuicios y la postura de la sociedad receptora respecto a cómo deben aculturarse los inmigrantes son fundamentales (Navas-Luque et al. 2004). Una postura de valoración y apoyo a la diversidad cultural promueve la integración, pero no una postura monocultural y asimilacionista. De acuerdo a Berry (2001), la sociedad receptora debería preguntarse cómo necesita transformarse para dar cabida a las culturas de los inmigrantes. Se podría estar orillando a los migrantes a renunciar a su lengua de origen si no se valora, se prohíbe su uso, o no existen las oportunidades para mantenerla (Hamann y Zúñiga 2011; Tacelosky 2018a).

El contexto político y sociocultural de las escuelas es fundamental para la adaptación lingüística. Según Despaigne y Jacobo-Suárez (2016), la postura lingüística del sistema educativo mexicano sigue “el paradigma monolítico, es decir, uno que reconoce a una sola lengua, el español, y a una sola identidad, la mestiza”. Este paradigma, explican estas autoras, es promotor de la asimilación, y no de una integración lingüística cuya meta sea la valoración de los fondos de conocimiento (González, Moll, y Amanti 2005) y las multicompetencias de los estudiantes (Cook 1992), lo cual tiene implicaciones en el ambiente escolar y el currículo, y dificulta el aprendizaje de una segunda lengua entre los estudiantes.

Además, las ideologías de la lengua permean el sistema educativo o las comunidades de origen y destino, y están fuertemente interiorizadas en los mismos migrantes (Christiansen, Trejo Guzmán y Mora-Pablo 2018). Estos autores documentan que, por ejemplo, ciertas ideologías como pensar que una lengua pertenece a una cultura e identidad nacional (imperialismo lingüístico) y creer que pronunciar el inglés como nativo es lo correcto y las prácticas de lenguaje dinámicas no están permitidas (purismo lingüístico) tienen efectos ambivalentes en la integración de los estudiantes transnacionales. Por un lado, hablar inglés como nativos les permite estudiar ciertas carreras y acceder así a un estatus social más alto, pero por otro lado, estas ideologías generan un sentido de alteridad que contribuye

a etiquetar a las personas como mexicanas o americanas, según la forma en que hablan, y esta situación las segrega social y laboralmente.

En este contexto educativo y social, la niñez migrante proveniente de EUA se inserta en las escuelas de México. La orientación asimilacionista del sistema educativo mexicano se refleja en la ausencia de estrategias para cultivar las habilidades lingüísticas del idioma inglés (Despaigne y Jacobo-Suárez 2016). Además, tampoco existen programas extracurriculares que permitan el aprendizaje del español académico. Los estudiantes generalmente aprenden español para uso cotidiano y se asume que si los estudiantes hablan español, también lo leen y lo escriben (Zúñiga 2013). Desafortunadamente, no atender los rezagos en español de estos estudiantes podría afectar sus trayectorias escolares. Existe evidencia en México, por ejemplo, de que un bajo dominio del español se asocia con la repetición de grados (Hamann y Zúñiga 2011), un bajo gusto por la escuela (Vargas-Valle y Aguilar-Zepeda 2020) y un bajo rendimiento académico (Tacelosky 2018b).

En esta investigación se parte de la hipótesis general de que la integración lingüística de los estudiantes transnacionales en la zona metropolitana de Tijuana se ha dado de forma parcial y desigual, en función de la exposición a las escuelas en uno y otro lado de la frontera México-EUA y los capitales sociales y económicos de las familias.

## Metodología

Para el análisis de las competencias lingüísticas de los estudiantes transnacionales, se empleó metodología mixta de tipo explicativo (Klinger y Boardman 2011), basada en el análisis de una encuesta y de entrevistas semiestructuradas que amplían la comprensión de los resultados estadísticos. La investigación cumplió con las pautas éticas para estudiar seres humanos, con aprobación 039040815 del Comité de Ética sobre Salud y Población de El Colegio de la Frontera Norte; los padres consintieron ambos procedimientos y los estudiantes completaron formularios de aprobación.

Como principal fuente de información, se usó la Encuesta de Migración e Integración Escolar (ESIEM), realizada entre marzo y junio de 2017 en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Tijuana, por El Colegio de la Frontera Norte con apoyo del PROBEM de Baja California. La encuesta tuvo un diseño por conglomerados en dos etapas. Se eligieron al azar ochenta y seis escuelas (doce privadas y setenta y cuatro públicas) de un universo de secundarias con estudiantes transnacionales inscritos en 2015–2016. En cada escuela, se aplicaron cuestionarios —en español o inglés— a todos los estudiantes con experiencia escolar en EUA y a una muestra aleatoria de estudiantes no transnacionales.<sup>2</sup> De un total de 1010 cuestionarios, se emplearon 931 casos con información en las variables seleccionadas para el análisis estadístico, el cual se efectuó con Stata 14.

Además, se realizaron treinta y seis entrevistas semiestructuradas a estudiantes transnacionales en 2018 y 2019 en cinco escuelas públicas de la zona metropolitana de Tijuana. Las entrevistas se hicieron mayoritariamente en español,<sup>3</sup> en un ambiente de confianza en los patios escolares, bibliotecas o salas de reuniones. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas con el *software* Atlasti8. Se crearon categorías emergentes que se agruparon en grupos de temas vinculados a los constructos de la encuesta. Se priorizó dar voz de una forma holística a los estudiantes transnacionales respecto a su adaptación lingüística, destacando el carácter diverso de estas experiencias. Por confidencialidad de la información, se usan pseudónimos en lugar de los nombres de los informantes.

<sup>2</sup> Solo trece estudiantes optaron por responder el cuestionario en inglés; todos con experiencia escolar reciente en EUA.

<sup>3</sup> Quienes accedieron participar en las entrevistas cualitativas habían cursado al menos un año en las escuelas de México y, aunque tenían la opción de la entrevista en inglés, manifestaron sentirse cómodos con el español, a excepción de una estudiante quien usó ambos idiomas.

Los entrevistados se caracterizaron por ser en su mayoría nacidos en EUA (veintiséis) y mujeres (veintitrés). Además, tenían trayectorias transnacionales y razones disímiles de la migración a México. Un tercio había cursado un año o menos en escuelas de EUA (doce), otro tercio dos o tres años (doce), y el resto cuatro años o más (doce), con tiempos de arribo diversos. Entre los principales motivos del retorno se ubicaron la deportación del padre, madre o abuelo (trece), la separación o divorcio de los padres (seis), la enfermedad de algún familiar (cinco) o extrañar a la madre después de un periodo de coresidencia en EUA con el padre o con otros familiares como tías o abuelos (cinco). Aunque el análisis se basó en las treinta y seis entrevistas, solo se incorporaron las narrativas de quince estudiantes (ocho mujeres y siete hombres), que ejemplifican los argumentos medulares del análisis.

### ***Análisis cuantitativo y variables utilizadas***

El análisis cuantitativo consistió en la generación de estadísticas descriptivas para medir los niveles autorreportados de las competencias en inglés o español, y modelos de regresión para conocer los factores asociados a estos niveles. Un primer conjunto de modelos de regresión lineal se aplicó al dominio del español. Esta fue una variable continua construida a partir de la pregunta: “En escala del 1 al 10, ¿cómo consideras que es tu desempeño en español?”, en tres áreas: escritura, lectura y expresión oral. Los análisis se hicieron primero para cada área, pero los resultados fueron muy parecidos a los del promedio global autorreportado, y por ello se consideró el promedio para el análisis estadístico. Se creó un segundo grupo de modelos de regresión logística para la autopercepción de un dominio alto del inglés.<sup>4</sup> Se construyó una variable dicotómica a partir de contrastar la opción más alta de la pregunta: “¿Qué tanto dominas el inglés?”, mucho, contra el resto de las respuestas —nada, poco, algo.

Para cada variable dependiente, se generaron dos modelos multivariados. El Modelo A incluyó la experiencia escolar transnacional, y el Modelo B consideró la trayectoria educativa transnacional. Además, en el caso del dominio del idioma inglés, se consideró un Modelo C que añadió indicadores del capital cultural lingüístico en los ámbitos escolar y familiar. Un estudiante fue considerado transnacional cuando estudió al menos un año en EUA. Su trayectoria educativa transnacional se definió en función de los años cursados en este país y los años de escolaridad en México desde el último arribo. El total de años cursados en EUA resultó de la pregunta “¿Qué grados cursaste en EUA?”, con opciones de respuesta a partir del último año de preescolar. Los años en escuelas mexicanas desde el último arribo se derivaron de la diferencia entre la edad al último arribo y la edad al momento de la entrevista. De manera que más años de residencia en México se ligan a una menor edad de arribo. De estos conteos y su exploración en relación a las variables dependientes, resultaron las siguientes categorías: 1) 0–1 años en EUA; 2) 2–3 años en EUA; 3) 4 o más años en EUA y 4 o más años desde el arribo a México; 4) 4 o más años en EUA y 2–3 años desde el arribo a México; y 5) 4 o más años en EUA y 0–1 años desde el arribo a México. A través de esta trayectoria se midió tanto la exposición a las escuelas de uno u otro país como la temporalidad de esa experiencia.

Se consideraron covariables demográficas y la identificación cultural del estudiante, así como un conjunto de factores ligados a los capitales en el hogar y la escuela. Se examinaron las asociaciones de todas las covariables con las variables dependientes y solo se incluyeron aquellas estadísticamente significativas en los modelos multivariados de cada variable dependiente. Entre las variables demográficas, la edad fue una variable continua, y el sexo una variable dicotómica (hombre o mujer). Se asumió que las competencias lingüísticas se incrementarían con la edad y que serían más bajas entre los hombres, quienes han mostrado más bajos niveles de aprovechamiento en la adolescencia, ligados

<sup>4</sup> El cuestionario no incluyó una batería de preguntas del inglés análoga a la del español.

a diferencias conductuales promovidas por culturas de género inequitativas y su inserción temprana al mercado laboral (Buchmann, DiPrete y McDaniel 2008). Por su parte, el nacimiento en EUA fue una variable binaria que posibilita a los estudiantes regresar a vivir a EUA de forma legal y acceder al mercado laboral, lo que podría motivar el aprendizaje del inglés y desmotivar el del español (Hamman y Zúñiga 2011).

El país de identificación cultural provino de la pregunta “Culturalmente, ¿con qué país te identificas más?”, con tres posibles respuestas: México, EUA o ambos países. Se consideró que identificarse con EUA podría vincularse directamente a un mayor dominio del inglés y menor del español, y viceversa, identificarse con México, ya que las escuelas de cada país promueven las identificaciones mononacionales y las prácticas monolingües (Hamann y Zúñiga 2011; Ruiz-Bybee et al. 2020). En cambio, se esperó que la identificación binacional estimulara un mayor dominio del inglés que la identificación exclusiva con México, y favoreciera un mayor dominio del español, que la identificación exclusiva con EUA, por la conexión que podrían tener las prácticas bilingües con sentirse parte de ambos países (Tacelosky 2018a).

El estatus socioeconómico de los hogares se midió a través de un índice basado en los siguientes bienes de consumo duradero: lavadora, televisión plana, televisión de paga, teléfono fijo, auto propio, computadora e internet. Este índice se hizo mediante análisis factorial por componentes principales, con base en un factor único que explicó 44 por ciento de la varianza conjunta de las siete variables. Se construyeron terciles a partir del índice, resultando los estratos bajo, medio y alto.

Respecto al capital social del hogar, se creó una variable dicotómica a partir de la pregunta “En tu hogar, ¿qué tan frecuentemente cuentas con un adulto que esté dispuesto a ayudarte (con tareas, recursos económicos o información)?”, con cuatro posibles respuestas: nunca, a veces, muy seguido y siempre. Se consideró que si siempre contaba con este apoyo un estudiante tenía un capital social útil para su formación educativa (Coleman 1988). Además, se incluyó una variable dicotómica sobre si alguno de los padres o hermanos estaban en EUA,<sup>5</sup> suponiendo que se podría tener comunicación transnacional con estos familiares, mediante llamadas o visitas, y practicarse el inglés o transmitirse ideas y experiencias sobre el valor del inglés en este país (Levitt y Jaworsky 2007). En relación al capital cultural de tipo lingüístico en el hogar,<sup>6</sup> se creó una variable categórica sobre la frecuencia del uso del idioma inglés en los hogares, a partir de la pregunta “¿Qué tanto hablas en inglés con tus papás o tus hermanos en casa?”, con respuestas: nada, poco, algo y mucho. Las primeras dos categorías fueron unidas, por no cambiar en su asociación con las variables dependientes. Se asumió que a mayor uso del inglés en casa, mayor dominio de esta lengua.

Por último, se construyeron variables del contexto escolar. En primer lugar, se incluyó la modalidad de la escuela pública versus escuela privada. En México, la mayor parte de las escuelas secundarias son públicas: 62 por ciento en la zona metropolitana de Tijuana (Sistema Educativo Estatal, Baja California 2020). Las escuelas privadas ofrecen regularmente clases adicionales al currículo: más horas de inglés, clases bilingües o tutorías. Por ello, se supuso que en las secundarias privadas los estudiantes reportarían competencias lingüísticas más altas. Además, se usaron dos indicadores sobre el capital social en la escuela, que resultaron de las preguntas: “En la escuela, ¿qué tanto puedes contar con un

<sup>5</sup> Se consideró también la deportación de los padres, reportada por 20 por ciento de los encuestados, pero la variable no fue significativa en los modelos multivariados. Aunque obtuvo una relación bivariada significativa con la competencia alta del inglés, dicha asociación fue espuria, al explicarse por la mayor concentración de nacidos en EUA entre aquellos con padres deportados.

<sup>6</sup> Inicialmente se probó también la escolaridad materna como indicador del capital cultural en el hogar, pero se excluyó del análisis, ya que no fue significativa en los modelos multivariados, al estar directamente relacionada con el estatus socioeconómico y la inserción en escuelas privadas.

adulto que te explique lo que no entiendes?”, o “En la escuela, ¿con qué frecuencia tienes al menos un amigo que te explique lo que no entiendes?”, con respuestas: nunca, a veces, muy seguido y siempre. En ambos casos, se hicieron variables dicotómicas para contrastar aquellos estudiantes que siempre tenían apoyo del resto de los casos. Por último, se construyó una variable categórica sobre el capital cultural de tipo lingüístico de la escuela mediante la pregunta “¿Qué tanto hablas en inglés con tus compañeros en la escuela?”, con respuestas: nada, poco, algo y mucho. Las primeras dos categorías se agruparon, como en la práctica del inglés en casa.

## Resultados

### *El autorreporte de las competencias lingüísticas y sus factores asociados*

La Figura 1 muestra el promedio del autorreporte del dominio del español de estudiantes de educación secundaria de Tijuana, de acuerdo a las trayectorias escolares transnacionales. Los estudiantes transnacionales con cuatro o más años de educación en EUA presentaron un nivel más bajo en español que los no transnacionales, diferencial que fue más alto entre los migrantes de reciente arribo y se redujo con el paso del tiempo en México. Así, quienes llegaron hace un año o menos a México reportaron un promedio de 8.0 y quienes tenían entre cuatro y dos años, un promedio de 8.3, cifras menores a los 8.8 puntos de los no transnacionales.

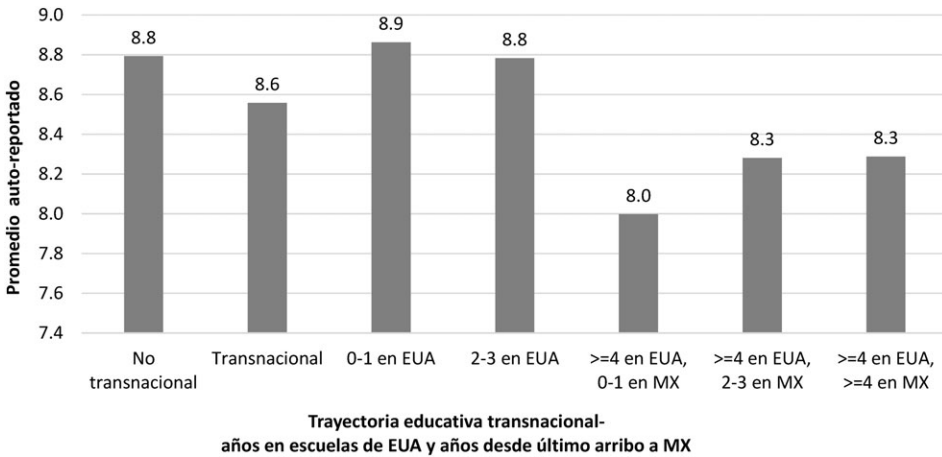
La Figura 2 ilustra el autorreporte de un dominio alto del idioma inglés según la trayectoria educativa transnacional. Los estudiantes transnacionales tuvieron una clara ventaja en las competencias del inglés, 47.3 por ciento reportó un dominio alto, respecto a 9.9 por ciento de aquellos sin experiencia transnacional. Además, el autorreporte alto del inglés se vinculó directamente a una mayor exposición escolar en EUA. No obstante, esta ventaja disminuyó a mayor tiempo en México, lo que corresponde a un proceso de pérdida de las competencias del inglés. Entre quienes cursaron cuatro años o más en EUA, el autorreporte se redujo de 86.9 por ciento en aquellos con un año o menos en México a 56.2 por ciento en aquellos con cuatro años o más en México.

En la Tabla 1, se observan los perfiles sociodemográficos de los estudiantes, de acuerdo a la experiencia escolar transnacional. Los estudiantes transnacionales fueron más propensos a haber nacido en EUA, tener a alguno de los padres o hermanos en este país, e identificarse culturalmente con EUA o con ambas naciones que solo con México. También, se encontraban más en un estatus socioeconómico medio y practicaban más el idioma inglés en casa, que sus contrapartes no transnacionales. Por último, los estudiantes transnacionales se concentraban más en escuelas públicas que privadas y contaban menos con algún compañero que pudiera explicarles lo que no entendían en la escuela.

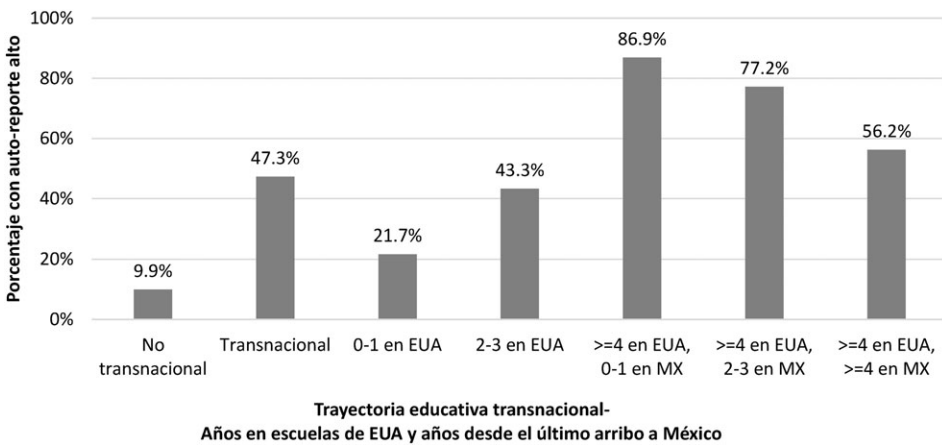
En cuanto a los resultados de regresión, el dominio del español se relacionó indirectamente a la experiencia escolar transnacional (Tabla 2). Los estudiantes transnacionales tuvieron un promedio 0.22 puntos más bajo que sus compañeros no transnacionales (relación bivariada). Al añadir las covariables, la desventaja se redujo a 0.18 puntos (Modelo A). Al incluir la trayectoria transnacional (Modelo B), se observaron desventajas significativas en español a partir de los cuatro años cursados en EUA, que se acrecentaron entre los inmigrantes recientes; quienes habían arribado hace un año registraron un promedio 0.73 puntos más bajo que sus contrapartes no transnacionales.

Respecto a las covariables incluidas en el análisis multivariado del dominio del español (Tabla 2), ser mujer, versus ser hombre, estuvo asociado a un más alto autorreporte. También aquellos estudiantes transnacionales que se identificaron con México o con ambos países tuvieron un dominio del español más alto que los que se identificaron solo con EUA. Un promedio en español más alto se asoció directamente a un estatus socioeconómico alto, versus un estatus bajo, y a contar con capital social en el hogar. Además, en las escuelas, contar





**Figura 1.** Dominio autorreportado del español (escala de 1 a 10) según trayectoria educativa transnacional. Estudiantes de secundaria en zona metropolitana de Tijuana, 2017. Fuente: Cálculos propios con base en ESIEM, 2017.



**Figura 2.** Frecuencia autorreportada de dominio alto del inglés según trayectoria educativa transnacional. Estudiantes de secundaria en zona metropolitana de Tijuana, 2017. Fuente: Cálculos propios con base en ESIEM, 2017.

siempre tanto con un docente como con un compañero para la resolución de dudas fueron dos indicadores vinculados a un dominio mayor del español.

La experiencia escolar transnacional también estuvo asociada directamente al autorreporte alto de las competencias en el idioma inglés (Tabla 3). Aquellos con experiencia escolar en EUA fueron cinco veces más propensos a reportar un dominio alto del inglés (relación bivariada, razón de momios 6.22), que sus contrapartes no transnacionales. Al añadirse las covariables (Modelo A), esta razón pasó a ser casi tres veces mayor (3.49). El Modelo B permitió corroborar que el dominio del inglés se incrementa notablemente en función de una mayor exposición escolar en EUA y menor tiempo en México desde el último arribo. Finalmente, en el Modelo C, se observa que las razones de momios de la experiencia escolar transnacional disminuyeron con la introducción de la práctica del inglés, respecto al Modelo B, mostrando la importancia del capital cultural de tipo lingüístico tanto en las familias como en las escuelas para mantener las competencias de este idioma.

**Tabla 1.** Características sociodemográficas y educativas de los estudiantes de secundaria según condición transnacional. Área metropolitana de Tijuana, 2017.

Variable	Categoría	No-transnacional (%)	Transnacional (%)
Mujer	—	51.7	52.2
Edad media	—	13.5	13.7
Nacido en EUA	—	22.3	68.7
Padre o hermano vive en EUA	—	10.2	31.3
País de identificación cultural	México	76.2	24.1
	EUA	4.2	21.4
	Ambos países	19.6	54.5
Cuenta con capital social en hogar	—	48.8	47.7
Estatus socioeconómico	Bajo	35.1	31.1
	Medio	21.8	26.0
	Alto	43.1	42.9
Práctica de inglés en casa	Nada/poco	81.0	45.1
	Algo	15.4	26.1
	Mucho	3.6	28.8
Escuela pública	—	81.9	89.5
Siempre apoyo docente en escuela	—	41.2	40.9
Siempre apoyo de pares en escuela	—	61.2	58.2
Práctica de inglés con pares en escuela	Nada/poco	88.5	74.1
	Algo	7.8	16.7
	Mucho	3.7	9.2
<i>N</i>		497	434
Total renglón		53.4	46.6

Fuente: Estimaciones propias con base en ESIEM, 2017.

En relación a las covariables sociodemográficas (Tabla 3), un mayor dominio del inglés se asoció a una mayor edad; ser nacido en EUA, versus ser nacido en México; identificarse con EUA o con ambos países, a comparación de México; y tener a alguno de los padres o hermanos en EUA. Un estatus socioeconómico medio o alto también se vinculó a tener un nivel alto de inglés, respecto a un estatus bajo, así como asistir a una escuela privada, respecto a una pública (Modelos A y B). Se observó también que a mayor uso del inglés en la casa o la escuela, mayor dominio de este idioma (Modelo C). Al introducir estas variables de práctica del inglés en el Modelo C, se desvaneció la significancia de la asociación de la clase social con las competencias del inglés, indicando que el capital cultural de tipo lingüístico está interrelacionado con las desigualdades de origen.

A continuación se sintetizan los resultados del análisis de las entrevistas semiestructuradas, separando los hallazgos de acuerdo a las experiencias escolares ligadas a las competencias del español y del inglés y enfatizando en un tercer apartado los hallazgos vinculados a la reproducción social y el valor que otorgan los estudiantes al capital lingüístico.

**Tabla 2.** Coeficientes de regresión lineal simple para autorreporte de dominio de español (escala de 1 a 10). Estudiantes de secundaria. Área metropolitana de Tijuana, 2017.

Variable	Relación bivariada	Modelo A	Modelo B
Estudiante transnacional (No transnacional)	−0.22**	−0.18*	
Trayectoria transnacional (No transnacional)			
0–1 años en EUA	0.09		0.05
2–3 años en EUA	0.03		0.00
4 o más años en EUA y 4 o más desde arribo a MX	−0.48**		−0.46*
4 o más años en EUA y 2–3 desde arribo a MX	−0.53***		−0.52**
4 o más años en EUA y 0–1 desde arribo a MX	−0.77***		−0.73***
Mujer (Hombre)	0.33***	0.31***	0.31***
País de identificación cultural (EUA)			
México	0.64***	0.54***	0.31*
Ambos países	0.69***	0.64***	0.44***
Cuenta con capital social en hogar (No)	0.22**	0.15*	0.17*
Estatus socioeconómico (Bajo)			
Medio	0.04	0.05	0.04
Alto	0.19*	0.17*	0.17*
Siempre apoyo docente en escuela	0.26***	0.15+	0.16*
Siempre apoyo de pares en escuela	0.23**	0.14+	0.17*
Constante	—	7.81***	7.97***

Fuente: Estimaciones propias con base en ESIEM, 2017.

Nota: Categoría de referencia entre paréntesis.

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; + $p < .1$ .

### **El español: Experiencias escolares de los estudiantes transnacionales**

Los estudiantes transnacionales de la zona metropolitana de Tijuana tuvieron distintos puntos de partida para el aprendizaje del español, de acuerdo a sus trayectorias educativas transnacionales. Todos habían adquirido español en casa para comunicarse con sus padres o sus abuelos, pero el español para uso académico lo aprendieron al realizar las actividades de las escuelas mexicanas, ya sea antes de irse a EUA o a partir de la migración de retorno de la familia.

Al llegar a México, las escuelas no aplicaron algún protocolo de apoyo para el aprendizaje del español. En algunas escuelas, se registró una subvaluación del capital cultural de los estudiantes transnacionales. De los treinta y seis entrevistados, los directores recomendaron a cuatro estudiantes que repitieran grado, argumentándoles que con esta estrategia se facilitarían el aprendizaje del español sin tener que preocuparse por nuevos contenidos. Con el paso del tiempo en México, ellos fueron adquiriendo las competencias necesarias para desempeñarse en la escuela, aunque algunos manifestaban tener rezagos como no entender ciertas palabras o no escribir ni leer en español a la misma velocidad que sus compañeros.

En el aula, los estudiantes comentaron que algunos maestros de secundaria no se dieron cuenta que ellos requerían apoyo con el español, mientras que otros mostraron empatía por su situación, aunque tampoco les enseñaron español ni facilitaron la traducción de conceptos básicos. Una estrategia de los maestros era asignar a un alumno con desempeño

**Tabla 3.** Razón de momios para autorreporte de dominio alto de inglés (modelos logísticos). Estudiantes de secundaria. Área metropolitana de Tijuana, 2017.

Variable	Relación bivariada	Modelo A	Modelo B	Modelo C
Estudiante transnacional (No transnacional)	6.22***	3.49***		
Trayectoria transnacional (No transnacional)				
0–1 años en EUA	2.52***		1.62+	1.39
2–3 años en EUA	6.79***		4.28***	3.69***
4 o más años en EUA y 4 o más desde arribo a MX	12.07***		5.64***	4.77***
4 o más años en EUA y 2–3 desde arribo a MX	30.58***		18.71***	11.76***
4 o más años en EUA y 0–1 desde arribo a MX	61.92***		35.41***	18.49***
Edad	1.23**	1.21*	1.13	1.22*
Nacido en EUA (No)	4.81***	1.78**	1.76**	1.61*
Algún padre o hermano(a) en EUA (No)	2.70***	1.66*	1.51+	1.27
País de identificación cultural (México)				
EUA	13.98***	6.68***	3.03***	1.55
Ambos países	6.13***	3.44***	3.06***	2.07**
Estatus socioeconómico (Bajo)				
Medio	1.69**	1.49+	1.52+	1.41
Alto	1.99***	1.45+	1.61*	1.32
Escuela privada (Pública)	2.75***	5.49***	5.66***	5.38***
Práctica de inglés en casa (Nada/poco)				
Algo	6.58***			3.68***
Mucho	30.84***			9.79***
Práctica de inglés con pares en escuela (Nada/poco)				
Algo	3.42***			1.62+
Mucho	8.40***			2.97**
Constante	—	0.00***	0.01***	0.00***
Log-likelihood	—	–408	–361	–314

Fuente: Estimaciones propias con base en ESIEM, 2017.

Nota: Categoría de referencia entre paréntesis.

\*\*\* $p < .001$ . \*\* $p < .01$ . \* $p < .05$ . + $p < .1$ .

sobresaliente o bilingüe como tutor de los estudiantes transnacionales. Por ejemplo, Manuela, quien cursaba tercero de secundaria y había llegado en primero de secundaria a México, comentó: “Yo no entendía y pues una niña me ayudaba, la profesora le dijo a la niña que si me podía ayudar, era la jefa de grupo. Yo hablaba poquito español y le preguntaba”. En cambio, cuando los estudiantes habían llegado en la etapa de educación primaria, algunos mencionaron que los maestros les brindaron materiales, explicaciones adicionales o tareas para nivelarse. Elisa, quien llegó a México en cuarto de primaria, dijo: “Los profesores sabían que no podía hablar español, entonces me dieron un libro y me enseñaron como una hora después de clase y me ayudaron un poquito, porque no entendía”. Es posible que en la secundaria se dificulte el apoyo docente para atender rezagos, ya que hay maestros de asignatura que cambian aproximadamente cada cincuenta

minutos. En cambio en la primaria, se asigna a un maestro por grupo y se tiene como meta la alfabetización.

Ocho estudiantes argumentaron que algunos compañeros se burlaron de ellos al llegar a México por no pronunciar el español como nativos o no saber leer y/o escribir en español, 22 por ciento de la muestra cualitativa. Además, algunos estudiantes reportaron que no entendían los contenidos o no podían hacer las actividades con rapidez y los maestros no querían detenerse a explicar. En consecuencia, sentían estrés y no les gustaba la escuela. Manuela dijo: “Pues no me gustó porque no le entendía nada, y no me explicaban nada, no explican nunca bien aquí”. Yesica, quien solo tenía dos años en la escuela mexicana, comentó: “Pues . . . me estreso mucho . . . hay unos maestros que no nos quieren explicar varias veces”. Además, los estudiantes expresaron que tenían dificultades para realizar ciertas actividades. Al respecto, Camilo, quien tenía año y medio en México, explicó algunos de sus desafíos: “Sí, especialmente como en Química, tengo demasiados problemas, porque aquí dictan y ese es mi problema, porque como hay palabras que yo todavía no puedo escribir, amm, así como son”. Además de los dictados, otras actividades difíciles para los entrevistados fueron escribir los acentos, los resúmenes, las exposiciones y los exámenes.

### **El inglés: Experiencias escolares de los estudiantes transnacionales**

Los estudiantes transnacionales también expresaron tener diversos niveles en las competencias del inglés al llegar a las escuelas de México. El nivel de inglés variaba según los años escolares cursados en EUA, donde la mayoría había atendido cursos de inglés como segunda lengua, provistos por las mismas escuelas. De los treinta y seis casos, trece aprendieron poco inglés en EUA, ya que sus estancias fueron cortas o habían cursado solo los primeros años de educación primaria. Algunos se sintieron frustrados por no aprender inglés, otros sí aprendieron algo pero el nivel alcanzado fue bajo y perdieron las habilidades adquiridas con el paso de los años. En este sentido, también la falta de oportunidades en la escuela mexicana para reforzar el inglés adquirido explicaba sus competencias actuales.

Aquellos estudiantes transnacionales que aprendieron inglés en EUA hablaron del temor por perder estas competencias, su preocupación por el nivel de inglés impartido en México y lo poco que han aprendido inglés desde que llegaron. En las secundarias públicas, este idioma se usa durante la clase de inglés, tres horas por semana, en un nivel básico. De manera que, para reforzar el nivel de inglés, algunos estudiantes escuchaban la televisión o la música y leían libros en este idioma.

El uso del capital lingüístico construido en EUA era limitado en México. De los veintitrés estudiantes que expresaron saber inglés, solo nueve dijeron que sus profesores les solicitaban ayuda y/o ellos mismos auxiliaban a sus compañeros con este idioma. Dar este apoyo les permitía sentirse aceptados, útiles, y hacer amistades y, en algunos casos, recompensar la ayuda brindada con el español. Por ejemplo, Iván, quien cursó hasta tercero de primaria en EUA, expuso: “Sí, me ponen a ayudar mucho a mis compañeros. Que les explique. Y cuando preguntan una palabra en inglés que la digamos en español, yo la contesto rápido”. Gerardo, quien también estudió hasta tercero de primaria en EUA y había recibido ayuda de una maestra con el español, comentó: “Sí, de hecho, en primero me decían: ‘No pues ayúdalos a tus compañeros’, y ya yo les ayudaba. Siento que sé, y pues digo: ‘no pues, tengo también que ayudar a mis compañeros para que sepan inglés’, no es que me destaque más o así, sino, pues si piden mi ayuda”.

No obstante, saber inglés colocaba a los estudiantes en una situación vulnerable, ya que algunos compañeros explotaban esta situación, presionándolos para auxiliarles con las tareas y corregir a los profesores. Karina, quien cursó de segundo a quinto de primaria en EUA, dijo: “Cuando la profe sí dice algo mal, nomás le digo: ‘Profe, ¿no cree que debe ser así?’ Y pues los alumnos como siempre te andan presionando. Te dicen: ‘¡Dile, dile

que no es así, dile que no es así, pero no es mi salón para estar corrigiendo a alguien . . . es algo de respeto”. En relación a la actitud ventajosa de los compañeros, Camilo señaló: “Amm, pero llega el punto donde todos saben que hablas inglés y te enfada un poco, porque te empiezan a preguntar: ‘¿Y cómo se dice esto en inglés? ¿Y cómo es esta palabra en inglés?, y pásame la tarea de inglés, ¿y cómo es esto?’ Y pues sí, a mí me gusta ayudar, pero llega el punto donde no me gusta ayudarlos, porque ya quieren que les de la respuesta”.

Varios estudiantes comunicaron la necesidad de ocultar su capital lingüístico para encajar en la cultura escolar, para no ser catalogados como presumidos. La estrategia era mimetizarse entre la multitud para ser aceptados, no ser presionados, e integrarse socialmente. Para ellos, era mejor no sobresalir y no ser parte de los otros, los gringos. Al respecto, Cristina, quien estudió dos años de educación primaria en EUA, comentó: “ellos ya saben que yo sé inglés pero, la verdad no me quiero ver superior a ellos, no me gusta como recalcarles que yo sé más inglés que ellos”. Dante, quien cursó de tercero de primaria a primero de secundaria en EUA, detalla cuál es su estrategia para ocultar sus competencias lingüísticas: “Cuando un niño entrega el trabajo yo me paro a entregar el trabajo, para que no sea así que ‘Ay, es bien presumido, porque sabe inglés.’ Me espero a ver que ellos también lo hagan, porque no me quiero ver como presumido que vengo de allá y se inglés”.

En este contexto escolar, los mismos entrevistados expusieron algunas propuestas para mejorar su nivel de inglés como: enseñar inglés por niveles, hacer clubes de inglés, y promover y respetar el habla del inglés en las escuelas de México. Por ejemplo, Yesica propuso: “Ayudarlos y aprovechar su nivel . . . unas clases de inglés, pero más avanzado. ¿Sí me explico?”, Dante planteó: “Meter otro club, pero que sea de inglés. En vez de estar . . . enseñando palabras en inglés”. Además, Alejandro, con tres años de experiencia escolar en EUA, expuso que si él fuese el director de la escuela recomendaría: “Andar hablando inglés aquí para que no se les olvide el inglés . . . Que no tengan miedo. Y que si alguien les hace *bullying* que porque sólo son de otro país o hablan otro lenguaje, que me los traigan a mí”. Como podemos ver, los mismos estudiantes transnacionales tienen ideas viables para su integración lingüística en México y esperarían acciones concretas en las escuelas.

### **Capital lingüístico: Reproducción social, utilidad y conversión potencial**

Los estudiantes transnacionales provenían de contextos socioeconómicos disímiles y esto influía en su integración lingüística. Como parte del capital cultural disponible en el hogar, algunos estudiantes hablaban inglés con alguno de sus padres, pero otros no contaban con esta oportunidad. Al preguntarles la razón, muchos estudiantes señalaron que sus padres no aprendieron inglés en EUA. Las oportunidades de aprendizaje de los idiomas estuvieron marcadas por su capital cultural y los recursos económicos de los padres, en particular, las aspiraciones de los padres sobre la educación de los hijos. En la mayoría de los casos, los padres resolvieron dudas y en ocasiones ayudaron con tareas escolares, aunque algunos no se sentían capacitados para auxiliarlos y recurrían a vecinos o pagaban clases extracurriculares de español o de inglés cuando tenían recursos económicos. Por ejemplo, Azucena explica la razón por la que, a pesar de solo estudiar dos años en EUA, tenía muy buen nivel de inglés: “Tercero y cuarto los estudié allá . . . Y quinto y sexto, pues ya estudié aquí. Pero . . . siempre he estado en clases particulares de inglés. Porque mis papás, pues, querían que aprendiera los dos idiomas”.

Quando se tenían hermanos escolarizados en EUA, los estudiantes podían hablar inglés con ellos, pero con el tiempo también se perdía el interés por estas prácticas. Así, ante la menor utilidad del inglés en la escuela pública y la falta de acciones en los hogares para reforzarlo, varios estudiantes empezaron a sentirse fuera de contexto al hablar inglés con sus hermanos. Adela, quien solo estudió el preescolar en EUA, pero tenía hermanos que cursaron grados más avanzados allá, comentó: “Me siento como rara, en veces lo hablo, en veces lo hablo con mis hermanos pero, palabras así, como para que no nos entienda mi papá”. Arturo,

quien estudió hasta segundo de primaria en EUA, señaló que, con el tiempo, el uso del inglés se limitó a las actividades escolares y la valoración por el inglés cambió: “No pues ya, yo digo que ya en mí, no es mi primera lengua ahora, es español [ríe] . . . ya no hablo el inglés, nomás pues hago los trabajos. El primer año que llegué aquí, nomás hablaba el inglés con mi hermano, porque entre nosotros entendíamos. Pero ya como nos dimos cuenta que pues no nos iba a servir tanto el inglés como antes, entonces dijimos: ‘pues hay que hablar español’, y ya empezamos a hablar español entre nosotros dos”.

No obstante, para la mayoría de los estudiantes transnacionales el capital lingüístico adquirido en EUA era útil, al reconocerse su valor social, cultural o económico actual o a mediano plazo. Una primera razón era comunicarse en inglés con los familiares que viven en EUA, como hermanos y primos, durante las visitas o por teléfono o internet. Un segundo motivo era sentir que el inglés es parte de una cultura que se quiere preservar o de su identidad binacional o americana. Guadalupe, quien cursó hasta tercero de primaria en EUA, comentó: “Me gusta pues más lo que es en inglés, porque, amm, escucho las canciones, por ejemplo, la música la escucho . . . No me gusta para nada la banda o las canciones en español”. Al preguntarle a Manuela con qué cultura se identificaba más, ella aseveró: “Soy una mezcla, porque hablo de ambas”, refiriéndose a su bilingüismo. Otra razón para preservar el inglés era las aspiraciones de retornar a EUA, treinta y un entrevistados de los treinta y seis, indicaron desear regresar a vivir o trabajar a EUA. Por ejemplo, Josué, un joven de quince años, quien nació en California y llegó en tercero de primaria a México, confesó que quería insertarse en la Navy, la milicia marítima de EUA, y que su mamá le decía: “Ya vete porque se te va a olvidar [el inglés]. Allá por lo menos vas a tener un buen futuro, no como aquí”. Finalmente, los estudiantes reconocían que el inglés podría convertirse en capital económico, al emplearse en el mercado laboral. Por ejemplo, Camilo mencionó: “El inglés o cualquier otro idioma te puede, o sea, te puede sacar más dinero. Vamos, vas a trabajar a Cancún y si sabes inglés te pueden pagar más”.

## Conclusiones y discusión

Este artículo analiza la adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales de nivel secundario en un área de alta inmigración de retorno de EUA, la zona metropolitana de Tijuana. En particular, examina cómo el volumen del capital lingüístico de estos estudiantes, medido a través de las competencias lingüísticas autorreportadas del español académico y del inglés, depende de sus trayectorias escolares transnacionales, así como del capital económico, social y cultural con que cuentan en el hogar, además del capital social y cultural disponible en las escuelas.

El análisis de la ESIEM 2017 arroja que el autorreporte del dominio del español fue menor entre los estudiantes que cursaron cuatro o más años en EUA, y mejoró a mayor tiempo en México desde el último arribo, acorde a un proceso gradual de aprendizaje del español. Contar con apoyo de los maestros y pares resultó fundamental para mejorar las competencias de este idioma en México. No obstante, el aprendizaje del español se desarrolló en un contexto educativo donde existen escasas políticas y estrategias para la integración lingüística de los estudiantes transnacionales (Zúñiga 2013; Despaigne y Jacobo-Suárez 2016; Rodríguez-Cruz 2021). De acuerdo a las entrevistas cualitativas, la responsabilidad de la adquisición del español académico recayó principalmente en los propios estudiantes y sus familias. En general, los profesores de secundaria no estaban capacitados para traducir conceptos básicos ni para readaptar las estrategias de enseñanza, sus horarios de clase eran muy limitados y tampoco existían los espacios fuera del aula para resolver dudas. En su lugar, los estudiantes transnacionales se apoyaron en los pares, pero algunos compañeros se burlaron de cómo hablaban, leían o escribían español, dificultándoles su integración social.

En contraste, la ESIEM 2017 arroja que el autorreporte alto del inglés estuvo asociado positivamente a más años cursados en EUA y menos tiempo viviendo en México desde el último arribo. Estos hallazgos concuerdan con un proceso paulatino de aprendizaje del inglés en EUA, que en muchos casos quedó trunco con la migración, y de pérdida de estas competencias al llegar a México; es decir, los hallazgos no coinciden con un proceso de integración lingüística, sino más bien con un proceso de asimilación (Despaigne y Jacobo-Suárez 2019). Con base en las entrevistas cualitativas, se observó que la pérdida del inglés ocurrió en un contexto escolar de devaluación del capital cultural adquirido en EUA. Algunos directores bajaron de grado a los estudiantes transnacionales por no saber español. Además, dentro de las escuelas se usaba el inglés a un nivel elemental y existían muy escasas oportunidades para practicarlos; por ejemplo, solo algunos profesores de inglés promovían la participación de los estudiantes bilingües. Algunos estudiantes usaban su capital lingüístico para ayudar a sus compañeros y, de esta manera, lo convertían en capital social, al ganar amistades y reconocimiento, como en estudios previos (Despaigne y Jacobo-Suárez 2019). Otros estudiantes ocultaban su capital lingüístico para no ser valorados como presumidos, ya que anhelaban ser parte de la colectividad estudiantil, tal como se documenta en otras áreas de México (Smith 2005; Ruiz-Bybee et al. 2020). Querían aprender y tomar su rol como estudiantes de inglés, y no como modelos, ayudantes o expertos del inglés (Tacelosky 2018a; Kasun y Mora-Pablo 2021). Deseaban encajar en la cultura escolar y no ser catalogados y segregados como los otros, acorde a ideologías que inhiben el uso del capital cultural transnacional al considerar que el inglés es ajeno a ser mexicano o que pronunciar los idiomas como nativo es superior (Christiansen, Trejo Guzmán y Mora-Pablo 2018).

Los obstáculos para el uso del inglés y su menor valoración en la escuela pública influyeron, incluso, en el abandono de su práctica en la vida privada, como en otros contextos (Tacelosky 2018a; Flores 2020). La práctica de este idioma con los hermanos mermó con el tiempo en México, al disminuir su utilidad en la esfera pública. Sin embargo, los estudiantes transnacionales tenían fuertes motivaciones para mejorar o mantener el inglés (Tacelosky 2018b; Despaigne y Jacobo-Suárez 2019), ya sea por su utilidad para preservar sus prácticas culturales y mantener la comunicación transnacional con la familia en EUA, así como por la posibilidad de convertir el capital lingüístico en capital económico al incorporarse al mercado laboral y/o volver a migrar a EUA.

Los resultados confirmaron que las desigualdades de origen socioeconómico y cultural marcaron las competencias lingüísticas de los estudiantes transnacionales, como supone la teoría del capital cultural (Bourdieu 1986; Bourdieu y Thompson 1991). En los resultados cuantitativos, un mayor estatus socioeconómico se asoció fuertemente a mayores competencias en ambos idiomas. Contar también con capital social en el hogar favoreció el dominio del español, mientras que asistir a escuelas privadas y practicar el inglés en hogares y escuelas benefició las competencias del inglés, lo cual se vinculó también a un mayor estatus socioeconómico. En los hallazgos cualitativos se observó que en la zona metropolitana de Tijuana, los padres resolvieron dudas escolares de sus hijos, a diferencia de lo ocurrido en áreas rurales de México (Rodríguez-Cruz 2021), y aquellos con mayores recursos socioeconómicos incluso invirtieron en cursos extracurriculares, estrategia comúnmente emprendida por padres que buscan cultivar el capital cultural de sus descendientes (Lareau 2003).

Es importante señalar que el sistema educativo mexicano, al no asumir la responsabilidad de la adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales, evade su función como garante de la equidad en el acceso a las oportunidades de inserción escolar y aprendizaje. Al bajar de grado a los estudiantes por no saber español, las escuelas mexicanas inciden negativamente en el rezago en grados, y coadyuvan al rezago en sus aprendizajes al no apoyar a los estudiantes para lograr una transición oportuna al español académico. Al ser los estudiantes con menores recursos quienes reciben menores apoyos familiares para



la adaptación lingüística, el sistema educativo contribuye también a la reproducción de la desigualdad social (Bourdieu y Thompson 1991).

Los resultados muestran que el paradigma asimilacionista de los sistemas educativos tanto de México como de EUA tiene consecuencias negativas en el bilingüismo de los estudiantes. Los modelos estadísticos revelan que la identificación binacional favoreció las competencias de ambos idiomas, congruente a la influencia positiva del biculturalismo en la integración social y el rendimiento académico de la niñez migrante (Berry 2001; Livas-Stein, García-Coll y Huq 2013). En contraste, la identificación solo con México, únicamente benefició las competencias del español, y la identificación exclusiva con EUA, solo las del inglés. En este sentido, es necesario promover ambientes inclusivos en las escuelas de ambos países, que valoren la diversidad de historias, culturas, identidades y lenguas de los estudiantes transnacionales desde el modelo de la interculturalidad, de manera que los estudiantes migrantes logren sentirse parte de aquí y de allá y se potencien las prácticas bilingües (Kasun y Mora-Pablo 2021; Rodríguez-Cruz 2021; Ruiz-Bybee et al. 2020).

Del análisis realizado, se derivan diversas recomendaciones de política educativa. Es necesario transformar las culturas escolares y las estructuras curriculares para favorecer el aprendizaje del idioma del destino sin tener que perder —sino más bien mejorar— las competencias lingüísticas adquiridas en el origen. Para ello, es urgente la capacitación masiva de docentes y directores en educación intercultural con énfasis en las poblaciones migrantes y en cómo facilitar el aprendizaje de la lengua del destino y la activación de la lengua del origen tanto en México como en EUA. También los estudiantes requieren tutorías extra-clase con profesores bilingües y cursos de español académico, que pudieran ocurrir en alianza con otros actores sociales como universidades y asociaciones civiles. Además, es prioritario atender las demandas de los propios estudiantes entrevistados a las escuelas mexicanas como: estructurar el inglés por niveles dentro de cada grado de educación secundaria, facilitar las conexiones sociales a través de clubes de inglés, no tolerar el *bullying* escolar, e incentivar el habla del inglés.

**Agradecimientos.** Este estudio y la encuesta ESIEM fueron financiados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México [CB2015 253859]. Se agradece a los estudiantes de educación secundaria de la zona metropolitana de Tijuana por su participación en la encuesta y las entrevistas, así como al equipo de investigación y al personal del Sistema Educativo Estatal, especialmente del PROBEM-BC, por su apoyo en el trabajo de campo.

**Eunice D. Vargas Valle** es investigadora titular en el Departamento de Estudios de Población de El Colegio de la Frontera Norte, campus Tijuana, México. Obtuvo el doctorado en Sociología con especialidad en Demografía por la Universidad de Texas en Austin. En 2019, fue reconocida con el Premio de Investigación de la Academia Mexicana de Ciencias en el área de Ciencias Sociales. Su línea de investigación es la demografía de la niñez y la juventud y la integración social de los migrantes.

## Referencias

- Berry, John. 2001. "A Psychology of Immigration". *Journal of Social Issues* 57 (3): 615–631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>.
- Bourdieu, Pierre. 1986. "The Forms of Capital". En *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*, editado por John Richardson, 241–258. Nueva York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre, y John Thompson. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchmann, Claudia, Thomas DiPrete y Anne McDaniel. 2008. "Gender Inequalities in Education". *Annual Review of Sociology* 34: 319–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>.
- Canales, Alejandro, y Sofía Meza. 2018. "Tendencias y patrones de la migración de retorno en México". *Migración y Desarrollo* 16 (30): 123–155.
- Christiansen, Sidury, Nelly Trejo Guzmán e Irasema Mora-Pablo. 2018. "You Know English, So Why Don't You Teach? Language Ideologies and Returnees Becoming English Language Teachers in Mexico". *International Multilingual Research Journal* 12 (2):80–95. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401446>.

- Coleman, James. 1988. "Social Capital in the Creation of Human Capital". *American Journal of Sociology* 94: S95–S120.
- Cook, Vivian. 1992. "Evidence for Multi-competence". *Language Learning* 42 (4): 557–591.
- Davin, Kristin, y Amy Heineke. 2017. "The Seal of Bilinguality: Variations in Policy and Outcomes". *Foreign Language Annals* 50 (3): 486–499. <https://doi.org/10.1111/flan.12279>.
- Despaigne, Colette, y Mónica Jacobo-Suárez. 2016. "Desafíos actuales de la escuela Monolítica Mexicana: El caso de los alumnos migrantes transnacionales". *Sinéctica* 47: 1–17.
- Despaigne, Colette, y Mónica Jacobo-Suárez. 2019. "The Adaptation Path of Transnational Students in Mexico: Linguistic and Identity Challenges in Mexican Schools". *Latino Studies* 17: 428–447. <https://doi.org/10.1057/s41276-019-00207-w>.
- Erel, Umüt, y Louise Ryan. 2019. "Migrant Capitals: Proposing a Multi-Level Spatio-Temporal Analytic Framework". *Sociology* 53 (2): 246–263. <https://doi.org/10.1177/0038038518785298>.
- Farkas, George. 1996. "Skills, Habits, Styles, and School Success". En *Human Capital or Cultural Capital? Ethnicity and Poverty Groups in an Urban School District*, por George Farkas, 7–20. New York: Aldine de Gruyter.
- Flores, Carolina. 2020. "Attrition and Reactivation of a Childhood Language: The Case of Returnee Heritage Speakers". *Language Learning* 70: 85–121. <https://doi.org/10.1111/lang.12350>.
- Gándara, Patricia. 2014. "The Value of Bilingualism and the Seal of Bilinguality in the California Labor Market". Civil Rights Project, UCLA. <http://www.calsa.org/wp-content/uploads/2014/10/Value-of-Bilingualism-UCLA.pdf>.
- González, Norma, Luis Moll, y Cathy Amanti. 2005. *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamann, Edmund, y Víctor Zúñiga. 2011. "Schooling, National Affinity(ies), and Transnational Students in Mexico". En *Hyphenated Selves: Immigrant Identities within Education Contexts*, editado por Saloshna Vandeyar, 57–72. Amsterdam: Rozenberg; Pretoria: UNISA Press.
- Heckmann, Friedrich. 2006. "Development of an Analytical Frame for Integration Research". En *Integration and Integration Policies: IMISCOE Network Feasibility Study*, 3–31. Bamberg, Alemania: European Forum for Migration Studies, Institute at the University of Bamberg.
- Ibarra-González, José Israel. 2016. "Inserción laboral y trayectorias de los migrantes mexicanos deportados en Tijuana". Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, Baja California.
- Jacobo-Suárez, Mónica. 2017. "De regreso a 'casa' y sin apostilla: Estudiantes Mexicoamericanos en México". *Sinéctica* 48: 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11113-012-9243-8>.
- Kasun, Sue, e Irasema Mora-Pablo. 2021. "El anti-malinchismo contra el mexicano-transnacional: Cómo se puede transformar esa frontera limitante". *Anales de Antropología* 55 (1): 39–48. <https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2021.1.75853>.
- Klinger, Janette, y Alison Boardman. 2011. "Addressing the 'Research Gap' in Special Education through Mixed Methods". *Learning Disability Quarterly* 34 (3): 208–218. <https://doi.org/10.1177/0731948711417559>.
- Lareau, Annette. 2003. *Unequal Childhoods*. Berkeley: University of California Press.
- Levitt, Peggy, y Nadya Jaworsky. 2007. "Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends". *Annual Review of Sociology* 33: 129–156. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131816>.
- Livas-Stein, Gabriela, Cynthia García-Coll, y Nadia Huq. 2013. "Fostering Resilience in Mexican American Youth through Cultural and Family Assets". En *Regarding Educación: Mexican-American Schooling, Immigration, and Bilingual Improvement*, editado por Bryan Jensen y Adam Sawyer, 234–254. Columbia University: Teachers College Press.
- López, Amparo. 2015. "Proyecto Educación Internacional para Migrantes en Baja California". Sistema Educativo Estatal, Baja California, diciembre de 2015.
- Masferrer, Claudia, Erin Hamilton, y Nicole Denier. 2019. "Immigrants in Their Parental Homeland: Half a Million US-Born Minors Settle throughout Mexico". *Demography* 56: 1453–1461. <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00788-0>.
- Navas-Luque, Marisol, et al. 2004. *Estrategias y actitudes de aculturación: La perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería, España*. Almería, España: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- Ramírez-Romero, José Luis, Peter Sayer y Eva Nora Pamplón-Irigoyen. 2014. "English Language Teaching in Public Primary Schools in Mexico: The Practices and Challenges of Implementing a National Language Education Program". *International Journal of Qualitative Studies in Education* 27 (8): 1020–1043. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.924638>.
- Rodríguez-Cruz, Marta. 2021. "Menores, migrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: Los nuevos 'otros' y los desafíos de la (re)inserción escolar". *Latin American Research Review* 56 (4): 891–905.
- Ruiz-Bybee, Erick, Erin Feinauer Whiting, Bryant Jensen, Victoria Savage, Alisa Baker y Emma Holdaway. 2020. "Estamos aquí pero no soy de aquí: American Mexican Youth, Belonging and Schooling in Rural, Central Mexico". *Anthropology and Education Quarterly* 51: 123–145. <https://doi.org/10.1111/aeq.12333>.

- Sánchez-Bautista, Consuelo. 2013. *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Sistema Educativo Estatal, Baja California. 2020. "Estadísticas educativas del ciclo escolar 2019–2020". Coordinación de Control Escolar, Información y Estadística Educativa. Con base en datos del Formato 911, SEP. <http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/>.
- Smith, Robert. 2005. *Mexican New York: Transnational Lives of New Immigrants*. Berkeley: University of California Press.
- Tacelosky, Kathleen. 2018a. "Teaching English to English Speakers: The Role of English Teachers in the School Experience of Transnational Students in Mexico". *MEXTESOL Journal* 42 (3): 1–13.
- Tacelosky, Kathleen. 2018b. "Transnational Education, Language and Identity: A Case from Mexico". *Society Register* 2 (2): 63–84. <https://doi.org/10.14746/sr.2018.2.2.04>.
- Thomas, Wayne, y Virginia Collier. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California.
- Tijuana Informativo. 2019. "Capacitan a maestros para que alumnos obtengan sello de bilingüedad". *Tijuana Informativo*, 3 de octubre. <http://tijuainformativo.info/index.php/noticias-policiacas-y-seguridad-de-tijuana-y-baja-california-2/item/99056-capacitan-a-maestros-para-que-alumnos-obtengan-sello-de-bilingüedad>.
- UNESCO. 2019. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education—Building Bridges, Not Walls*. París: UNESCO.
- Vargas-Valle, Eunice, y Rodrigo Aguilar-Zepeda. 2017. "Inmigrantes y educación en México: Los nuevos desafíos en la era Trump". *RED Revista de Evaluación para Docentes y Directivos* 7 (2): 36–51.
- Vargas-Valle, Eunice, y Rodrigo Aguilar-Zepeda. 2020. "School Integration of Migrant Children from the US in a Border Context". *International Migration* 58 (5): 1–15. <https://doi.org/10.1111/imig.12696>.
- Vargas-Valle, Eunice, y Elizabeth Camacho-Rojas. 2019. "Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos en Baja California". En *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos*, coordinado por María Dolores París Pombo, Alfredo Hualde Alfaro, Ofelia Woo Morales, 207–240. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Zúñiga, Víctor. 2013. "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: Desafíos actuales y futuros de política educativa". *Sinéctica* 40: 1–12.
- Zúñiga, Víctor, Edmund Hamann, y Juan Sánchez. 2008. *Alumnos transnacionales: Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

---

**Cite this article:** Vargas Valle, Eunice D. (2022). Adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales provenientes de Estados Unidos en un contexto fronterizo. *Latin American Research Review* 57, 627–645. <https://doi.org/10.1017/lar.2022.44>