

DIARIOS DEL TERRUÑO

REFLEXIONES SOBRE MIGRACIÓN Y MOVILIDAD



Niñez y juventudes en movilidad: experiencias a través de las fronteras

División de Ciencias Sociales y Humanidades | Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades
Número 16 | julio - diciembre 2023 | Segunda época | Publicación semestral | ISSN: 2448-6876



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Cuajimalpa



DIARIOS DEL TERRUÑO. Segunda época, número 16, julio-diciembre de 2023, es una publicación semestral de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Cuajimalpa, Coordinación de Extensión Universitaria. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Col. Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, México, Ciudad de México y Av. Vasco de Quiroga 4871, 8° piso, Col. Santa Fe Cuajimalpa, Alcaldía Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05348, México, Ciudad de México. Teléfono 55-58-14-65-60. Página electrónica de la revista: www.revistadiariosdelterruno.com. Dirección electrónica: contacto@revistadiariosdelterruno.com. Editor responsable: Mtro. Carlos Alberto González Zepeda. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2023-022817394100-102. ISSN: 2448-6876, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Mtro. Carlos Alberto González Zepeda. Fecha de última modificación: 25 de marzo de 2024. Tamaño del archivo 15 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Diarios del Terruño aparece referenciada en los siguientes índices nacionales e internacionales: Catálogo 2.0 del Sistema de Información LATINDEX; base de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE y en la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades LatinREV.

DIRECTORIO

Dr. José Antonio De los Reyes Heredia
Rector General

Dra. Norma Rendo López
Secretaria General

Mtro. Octavio Mercado González
Rector de la Unidad Cuajimalpa

Dr. Gerardo Francisco Kloss Fernández del Castillo
Secretario de la Unidad

Dr. Gabriel Pérez Pérez
Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Esther Morales Franco
Secretaria Académica de la DCSH

Dr. Leonardo Díaz Abraham
Coordinador del Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades

Mtro. Luis Eduardo Hernández Huerta
Jefe de Publicaciones y Difusión DCSH

DIARIOS DEL TERRUÑO

Mtro. Carlos Alberto González Zepeda
Director | Editor

Mtro. Carlos Abraham Villaseñor Ramírez
Diseño editorial

C. Laura Sofía García Cortes
Asistente editorial

Arte en portada:
Abraham Villaseñor Ramírez
Terror
Técnica tinta
2017.

COMITÉ EDITORIAL

Mtro. Carlos Alberto González Zepeda
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dr. Jorge E. Culebro Moreno
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dr. Leonardo Díaz Abraham
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Mtro. Adan Joseph Lagunes Hernández
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dra. Frida Calderón Bony
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Rodrigo Rafael Gómez Garza
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Bruno Felipe de Souza e Miranda
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Cristina Gómez Johnson
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Dra. Alejandra Díaz de León
El Colegio de México

Dra. Angélica Alvites Baiadera
Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Dra. María Luz Espiro
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. Isolda Perelló
Universidad de Valencia, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Janeth Hernández
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dra. Itzel Eguiluz
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Mónica Patricia Toledo González
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dra. Chantal Lucero Vargas
Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Joel Pedraza Mandujano
Universidad Intercultural del Estado de México

Dr. Yerko Castro Neira
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Dra. Andrea Bautista León
Universidad La Salle, México

Dr. Oscar Misael Hernández
El Colegio de la Frontera Norte

Dr. Abbdel Camargo
El Colegio de la Frontera Sur

Dr. Sergio Prieto Díaz
El Colegio de la Frontera Sur

Dr. Abel Astorga Morales
El Colegio de Michoacán

Dr. Guillermo Antonio Navarro Alvarado
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Dra. Lourdes Basualdo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Andrés Pereira
Universidad Nacional de entre Ríos, Argentina

Dra. Fernanda Stang
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile

Dr. Handerson Joseph
Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil

Dr. Thales Speroni Pereira da Cruz
Universidade de Brasilia, Brasil

Dra. Ángela Yesenia Olaya
Harvard University, Estados Unidos

Dra. Ester Serra Mingot
Bielfeld University, Alemania

Dra. Elif Tugba Dogan
Ankara University, Turquía

CURSO DE ESPAÑOL PLURILINGÜÍSTICO CON ENFOQUE EN LAS MULTILITERACIDADES PARA LA INCLUSIÓN DE JÓVENES MIGRANTES DE RETORNO EN MÉXICO

*Coral Buitrón Hernández**

*Colette Despagne***

Resumen

En los últimos quince años el número de familias migrantes que han regresado de Estados Unidos a México ha alcanzado niveles nunca vistos. En particular, los jóvenes de la *generación 1.5* enfrentan desafíos administrativos, sociales y lingüísticos al continuar su trayectoria escolar en el sistema educativo mexicano. Su perfil lingüístico es particular: su lengua dominante es el inglés y su lengua de herencia, el español. No existe ningún programa oficial que apoye a estos estudiantes en el desarrollo de su competencia lingüística académica en español para continuar sus estudios con éxito en México. El presente artículo ofrece un curso para el desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes migrantes de retorno basado en el enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas y en la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples, cuyo objetivo es potenciar el bilingüismo de los estudiantes retornados y reconocer sus multicompetencias.

Palabras clave: español académico, migración de retorno, plurilingüismo, multiliteracidades, inclusión.

PLURILINGUAL SPANISH COURSE BASED ON MULTILITERACIES FOR THE INCLUSION OF YOUNG RETURNEES IN MEXICO

Abstract

In the last fifteen years the number of migrant families returning to Mexico from the United States has reached unprecedented levels. In particular, generation 1.5 youth face administrative, social and linguistic challenges as they continue their schooling in the Mexican educational system. Their linguistic profile is particular: their dominant language is English and their heritage language is Spanish. In Mexico, there is no official program to support these students in the development of their academic linguistic competence in Spanish in order to continue their studies successfully. This article offers a Spanish as a second language course for return migrant students based on the plurilingual approach of language teaching and on

* Mexicana. Maestra en Estética y Arte por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Actualmente es Candidata a Doctora en Ciencias de Lenguaje en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Líneas de investigación: enseñanza-aprendizaje de lengua segunda y lengua de herencia, migración de retorno, enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas. Contacto: coralbuitronh@gmail.com.

** Francesa y mexicana. Doctora en Educación Lingüística por la Universidad Western Ontario, Canadá. Actualmente es Profesora investigadora en el Posgrado de Ciencias de Lenguaje del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), México. Líneas de investigación: lengua, identidad y poder en el contexto mexicano. Contacto: colette.despagne@gmail.com.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 04 de diciembre de 2023.

the pedagogy of multiliteracies. This course aims to enhance return students' bilingualism and to recognize their multicompetences.

Keywords: academic Spanish, return migration; plurilingualism; multiliteracies; inclusion.

INTRODUCCIÓN

La migración entre México y Estados Unidos es un fenómeno con más de cien años de historia. A lo largo de este tiempo, sus características han variado y los patrones migratorios se han modificado en cuanto al perfil de los migrantes, las razones para migrar, la duración de su estancia en Estados Unidos y su estatus legal. Entre 1986 y 1996, un conjunto de políticas migratorias por parte del gobierno de Estados Unidos, entre ellas la ley de amnistía *Immigration Reform and Control Act* (IRCA) y la *Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility* (IIRIRA), dieron pie al cambio en el patrón migratorio (Durand, 2016). A partir de entonces, la migración dejó de ser circular y miles de familias que antes podían transitar entre un país y otro se asentaron de forma permanente en Estados Unidos. De esta manera, entre 1995 y 2003, el flujo migratorio de mexicanos hacia los Estados Unidos ha sido el más alto en la historia, y para 2007, 12.5 millones de inmigrantes mexicanos residían en Estados Unidos (González-Barrera y López, 2013).

Fue a partir de las estrictas políticas de migración del gobierno de Obama que se inicia una deportación masiva de mexicanos. Esta ola de deportaciones aumenta considerablemente por la recesión de 2008-2009 y las familias tienen que regresar a México, ya sea porque fueron deportados, por el miedo a ser deportados o para reunirse con algún familiar.

Ante este panorama, niños y jóvenes pertenecientes a las familias retornadas¹ se encuentran en una situación compleja, en donde se enfrentan a los retos de inserción escolar y/o universitaria. Algunos desafíos de los jóvenes al ingresar a las escuelas mexicanas son los obstáculos administrativos (Jacobo y Jensen, 2018); la formación monolingüe y monocultural del profesorado (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008); la falta de redes sociales (Gándara, 2016); y la diferencia en el uso de la lengua (Panait y Zúñiga, 2016). Para los jóvenes adultos, estos desafíos se suman a otros relacionados con su inserción laboral, como la revalidación de sus estudios y las reducidas oportunidades de trabajo debido a que poseen diferentes habilidades a las necesitadas en los trabajos ofertados en México (Anderson, 2016, Da Cruz, 2018). En ambos casos, para los estudiantes escolares y/o universitarios y los jóvenes intentando ingresar al mercado laboral, su uso del español difiere del esperado por las instituciones mexicanas de todos los niveles escolares y de cierto sector de la industria. Esto se debe a que 45% de los migrantes de retorno a México son jóvenes entre 15 y 29 años que han vivido gran parte de su vida en Estados Unidos (BBVA y Consejo Nacional de Población, 2018), es decir, migraron a temprana edad con sus papás, realizaron buena parte de sus estudios en escuelas estadounidenses y su lengua dominante es el inglés mientras que el español se vuelve su lengua de herencia (Polinsky, 2015; Escobar y Potowski, 2015). Han sido alfabetizados en inglés, la lengua mayoritaria y de instrucción escolar en Esta-

¹ Nos referimos a familias retornadas a aquellas familias que, después de haber migrado uno o varios de sus miembros a Estados Unidos y haber residido en ese país, deciden regresar a México. Si bien, algunos de los miembros pueden haber nacido en Estados Unidos y para ellos no sería estrictamente un retorno a México sino una migración por vez primera, diversas investigaciones coinciden en utilizar el término "retorno" para referir a esta movilidad desde Estados Unidos a México (Jacobo y Cárdenas, 2018; Moctezuma, 2013).

dos Unidos, pero también tienen habilidades comunicativas básicas en español y una fuerte conexión con la cultura mexicana (Fishman, 2001; Polinsky, 2015). Al (re)migrar a México, su bilingüismo² es cuestionado porque se espera que sus habilidades lingüísticas en español, y sus conocimientos históricos y culturales de México, sean iguales a los de sus colegas mexicanos sin experiencia migratoria (Zúñiga, 2013).

Si bien, se han realizado algunas medidas para facilitar la inclusión de menores y jóvenes migrantes retornados, como la eliminación de la apostilla en los documentos requeridos para el registro en las escuelas (Jacobo, 2017) o la creación de programas de apoyo para los maestros como el Programa Binacional para Migrantes (PROBEM) y el Proyecto de Educación Básica sin Fronteras de la Secretaría de Educación Pública (SEP) siguen faltando apoyos que garanticen una exitosa inclusión escolar y laboral. No existe en México ningún programa nacional de enseñanza del español como lengua segunda o lengua de herencia para mexicanos cuya lengua dominante no es el español. Los jóvenes retornados se enfrentan a muchas rupturas en sus trayectorias académicas ya que las instituciones educativas no toman en cuenta sus experiencias educativas y lingüísticas diversas (Panait y Zúñiga, 2016). Por lo tanto, continuar sus estudios en México representa un reto que repercute directamente en factores como la motivación, la autoestima y el desempeño escolar en general (Camacho y Vargas, 2017; Jacobo y Jensen, 2018; Panait y Zúñiga, 2016; Valdéz-Gardea et al., 2018; Anderson, 2016).

Ante este panorama, diversas investigaciones (Vargas, 2019; Despaigne y Jacobo Suárez, 2019; Jacobo y Jensen, 2018) coinciden en la necesidad de diseñar programas de apoyo de lengua para mantener y fomentar su bilingüismo, valorar sus habilidades lingüísticas y migratorias, y concentrar los apoyos en la enseñanza del español académico, cultura e historia mexicana para subsanar las condiciones de los jóvenes retornados. La presente propuesta de curso responde a esta necesidad. Por lo tanto, creamos un programa lingüístico de español académico como segunda lengua que responda a las características de los jóvenes retornados y al contexto mexicano al que regresan. El objetivo de este artículo es presentar dicha propuesta de curso basada en el plurilingüismo y la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples para la enseñanza del español académico a jóvenes migrantes retornados con el fin de acompañar y apoyar su aprendizaje formal en la escuela o en su experiencia laboral. Cabe señalar que se realizó una prueba piloto de este mismo curso en el año 2022 con la participación de tres alumnos que representaban en este momento distintas etapas del retorno a México.

Para introducir la propuesta de curso, iniciaremos con una descripción del perfil lingüístico de la *generación 1.5* y los retos lingüísticos e identitarios que deben de afrontar al llegar a México. Continuaremos abordando el contexto mexicano y el papel de la educación monolítica mexicana que genera, en gran parte, las dificultades a las que tienen que hacer frente. En un tercer apartado, mencionaremos los planteamientos teóricos de ambos enfoques pedagógicos —el plurilingüismo y las alfabetizaciones múltiples— así como la pertinencia de ambos enfoques en el diseño del curso. Finalmente, plantearemos el curso como tal y concluiremos con los potenciales alcances de éste.

² Para efectos del presente artículo hablamos de bilingüismo refiriéndonos a la caracterización del comportamiento lingüístico de un individuo que refleja el conocimiento de más de una lengua (Fishman, 2001). De manera específica para el caso de los migrantes de retorno con los que se ha trabajado, estas lenguas son el inglés y el español.

PERFIL LINGÜÍSTICO DE LA GENERACIÓN 1.5

EN LOS ESTADOS UNIDOS: HABLANTES DE HERENCIA DE ESPAÑOL

Rumbaut e Ima (1988) concibieron el término *generación 1.5* para referirse a los menores refugiados que no pertenecen a la primera ni a la segunda generación de migrantes. Más adelante subdividirán esta generación en 1.25 y 1.75. La primera generación es la de los padres que llegaron como adultos al país de acogida y cuya formación sociocultural y educativa se realizó en su país de origen. La segunda generación corresponde a los niños nacidos en el país de recepción, en donde inician su educación formal y su socialización. La *generación 1.5* nace en el país de origen y migra a temprana edad al país de llegada (Rumbaut e Ima, 1988; Roberge, 2002). Los mexicanos de la *generación 1.5* se caracterizan además por no contar con la residencia legal en los Estados Unidos y haber cursado parte, o a veces, la totalidad de sus estudios de educación básica, secundaria y de *high school* en escuelas estadounidenses. Esta escolarización, en uno o dos países, incide directamente en su desarrollo escolar y, por lo tanto, en sus usos lingüísticos en ambos lados de la frontera.

Los miembros de la generación 1.75 llegan en edad preescolar (0 a 5 años) (Rumbaut, 2004), no recuerdan nada de México, pero podrían ser bilingües consecutivos por aprender ambas lenguas al mismo tiempo de manera oral, en el caso en que sus padres les enseñen español. Sus experiencias educativas serán muy similares a los de la segunda generación nacida en los Estados Unidos. Los clásicos migrantes de la *generación 1.5* llegan un poco más tarde, en edad escolar (6 a 12 años), serán bilingües secuenciales porque primero desarrollan cierta literacidad en español, y luego, su educación se completa en los Estados Unidos, en inglés. En las escuelas estadounidenses, transferirán su literacidad del español al inglés con el apoyo de los programas de *English for Speakers of Other Languages* (ESOL) mediante los cuales podrán adquirir el inglés, tanto básico como académico. Tienen más flexibilidad para adaptarse entre los dos mundos. Los adolescentes (13 a 17 años) que Rumbaut (2004) define como generación 1.25, llegan con sus familias y pueden o no asistir a escuelas secundarias; sus experiencias están más cerca a los de la primera generación de inmigrantes que de la segunda generación nacida en el país. También pueden volverse bilingües secuenciales. En todos los casos, y sobre todo en los dos primeros, el inglés se vuelve su lengua dominante en los Estados Unidos y el español su lengua de herencia (Eckstein, 2019; Lacina y Griffith, 2017). Raramente adquieren las mismas habilidades en español que en inglés por haber sido más escolarizados en los Estados Unidos al momento de su llegada a México.

Existen más de 350 lenguas de herencia en los Estados Unidos (US Census Bureau, 2015). Entre los que mencionan hablar un idioma distinto del inglés, casi dos tercios hablan español con distintas variaciones dialectales por los diversos orígenes de migración. Sin embargo, el español como lengua de herencia en los Estados Unidos es una lengua minoritaria con la cual los individuos tienen una conexión personal y familiar (Fishman, 2001), independientemente de su nivel de competencia. Por lo tanto, la *generación 1.5* tiene cierto grado de bilingüismo en ambas lenguas porque pueden hablar o entender el español en el ámbito familiar y comunicarse en la lengua mayoritaria, el inglés, en ámbitos públicos e institucionales (Polinsky, 2015).

Al pertenecer a un grupo étnico minoritario, los mexicanos hablantes de lengua de herencia tienen poco o nulo acceso a una educación en español con excepción de los que están escolarizados en el sistema de programas de escuelas bilingües —*dual language school programs*— en español e inglés. Los estudiantes que asisten a estas escuelas son los que, en general, alcanzan un nivel de bilingüismo más alto y una literacidad en ambos idiomas. Los demás difícilmente entran en contacto con registros académicos o formales en español (Silva-Corvalán, 2018). Además, su dominio del español suele ser reducido y limitarse al ámbito familiar y cotidiano (Montrul, 2013) por la poca variedad de registros lingüísticos a los que tienen acceso y el constante contacto con la lengua mayoritaria. A nivel gramatical, los hablantes del español como lengua de herencia difieren también, en oposición al español “estándar”, en los usos de las preposiciones, intercambian los verbos ser y estar, omiten las concordancias de género, usan los pronombres personales de la primera persona del singular en exceso y usan de manera indistinta los modos subjuntivos e indicativos (Montrul, 2023, 2018; Escobar y Potowski, 2015). Además de los aspectos puramente lingüísticos, la enseñanza de una lengua de herencia está íntimamente ligada a aspectos identitarios y culturales (Montrul, 2023) y, por lo tanto, su bilingüismo *sui generis* representa importantes desafíos lingüísticos y culturales al volver a vivir en el país de origen.

LOS DESAFÍOS DEL “REGRESO” A MÉXICO

Dependiendo de la edad de llegada a los Estados Unidos, el regreso a México será real, o no. Como ya se mencionó, los que migraron en edad preescolar, no recuerdan México y tampoco han socializado ni desarrollado una literacidad en español. Para ellos el regreso no es real. Se tienen que adaptar a un país nuevo que solamente conocen a través de sus familiares. Para los que migraron más tarde a los Estados Unidos, el regreso sí es real y su readaptación podría, en algunos casos, ser más fluida.

Diversas investigaciones sobre menores retornados en los estados de Nuevo León, Zacatecas y Puebla, entre otros estados, muestran algunas características en común de estos jóvenes cuando vuelven a inscribirse al sistema educativo mexicano después de haber vivido muchos años en los Estados Unidos: la invisibilidad ante profesores y comunidad escolar (Camacho y Vargas, 2017); el desconocimiento de contenido de algunas materias en México, como por ejemplo en historia y geografía (Vargas y Aguilar, 2018); rupturas socio-culturales por las diferencias entre los sistemas escolares de Estados Unidos y de México (Valdéz-Gardea, et al., 2018); falta de dominio del español académico y rechazo por parte de sus pares (Jacobo y Jensen, 2018; Panait y Zúñiga, 2016); y pérdida del inglés (Mora-Pablo y Basurto Santos, 2019), entre otros.

En este sentido, mientras mayor sea el tiempo de escolarización de la *generación 1.5* en escuelas estadounidenses, más desafiante será su proceso de adaptación en las escuelas mexicanas (Zúñiga y Giorguli, 2019). En el caso de los jóvenes adultos, en muchas ocasiones, las habilidades adquiridas en sus años escolares en Estados Unidos no coinciden con los requisitos de los trabajos ofertados en México (Ortiz, 2018) o tienen problemas por la incompatibilidad de los programas académicos o la falta de documentos administrativos (García, 2017). En muchos casos, no existe suficiente información para la revalidación

de estudios y los jóvenes interesados en estudiar la universidad en México deben presentar exámenes de admisión en español, tales como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que evalúa aspectos desconocidos para los jóvenes migrantes, como un repertorio académico en español y la historia de México (Anderson, 2016). En el campo laboral, diversos estudios han reportado el papel de los *call centers*, centros de atención telefónica transnacionales (Da Cruz, 2018; Anderson, 2016) y de los *bootcamps*, centros de formación intensiva en programación en la inserción social y laboral de jóvenes migrantes retornados (Cárdenas Alamino, 2022). En estos lugares se valora su capital cultural (Bourdieu, 1991), es decir, su conocimiento de la cultura estadounidense y su bilingüismo, llegando a ser parte importante de su socialización con otros jóvenes retornados con experiencia migratoria. En cambio, en otros sectores de la industria, su competencia en el uso del español estándar, la falta de conocimientos de la cultura mexicana, falta de contactos y discriminación por su historial migratorio han sido barreras que impiden una exitosa inserción laboral (Anderson, 2016). Tanto para la *generación 1.5* que decide reinsertarse al sistema educativo mexicano, como para los jóvenes adultos a punto de ingresar a la universidad o integrarse al mercado laboral, su competencia del español será de suma importancia en el proceso de inserción y de socialización, y deberán enfrentarse a varios desafíos lingüísticos (Garrido y Anderson, 2018).

DESAFÍOS LINGÜÍSTICOS

Los desafíos lingüísticos varían de una persona a otra y de una generación a otra. No son homogéneos y, en gran medida, dependerán de la edad a la cual migraron a Estados Unidos, de sus años de escolarización en ambos países y de sus usos lingüísticos cotidianos. Además, el estatus de sus lenguas se invierte. El español, que era lengua de herencia, se vuelve la lengua dominante del nuevo contexto, y el inglés, que era la lengua de comunicación en Estados Unidos, se vuelve lengua de herencia en México. Además, se podría decir que:

1. Para los bilingües consecutivos de la generación 1.75 y de la segunda generación nacida en Estados Unidos, su lengua dominante es el inglés. Su “retorno” a México no es real porque no conocían el país, aunque tengan una relación afectiva muy cercana por su familia. Deben desarrollar la lecto-escritura de un español estándar y un repertorio lingüístico mexicano mucho más amplio para poder integrarse con éxito, tanto al mundo académico como al mundo laboral. El desafío será mayor para ellos.
2. Para los bilingües secuenciales de la *generación 1.5* y 1.25, el regreso a México sí es real. El desafío lingüístico puede ser menor que para los anteriores ya que habían desarrollado su primera literacidad en español, pero igual que para los bilingües consecutivos, tendrán que desarrollar un repertorio lingüístico mucho más amplio.

En ambos casos, las dificultades de los estudiantes transnacionales en las escuelas mexicanas sean bilingües consecutivos o secuenciales, tienen una fuerte relación con su nivel de competencia lingüística en español y, por lo tanto, se sienten inseguros (Rodríguez y Anderson, 2018).

guez-Cruz, 2021; Despaigne, 2019). Esta inseguridad afecta prácticamente todas las materias, lo cual se ve reflejado directamente en sus calificaciones. Su competencia lingüística académica no es suficiente para comprender los contenidos de las materias en las escuelas y universidades.

A lo anterior, cabe agregar que existe la creencia errónea entre los docentes en equiparar el dominio de la lengua hablada con el dominio de la lengua escrita. Los docentes asumen que, si el alumno puede hablar español, entonces, lo puede escribir (Panait y Zúñiga, 2016; Zúñiga y Hamann, 2019). Al darse cuenta de que el alumno no escribe la lengua que habla, o no tiene habilidades académicas en la lengua que habla, lo catalogan como un estudiante con deficiencias académicas y no como un estudiante con necesidades lingüísticas específicas. La falta de entendimiento de las clases incide también en la motivación, la autoestima y el desempeño escolar en general de los estudiantes (Camacho y Vargas, 2017; Jacobo y Jensen, 2018). A diferencia de los programas educativos en Estados Unidos, en donde cuentan con una política de inclusión lingüística, en México, no existe, como ya lo hemos mencionado anteriormente, ningún programa que apoye a estudiantes migrantes o extranjeros en el desarrollo del español como segunda lengua (Jacobo y Jensen, 2018). La falta de estos programas, aunado a la falta de entendimiento de la experiencia migratoria de los alumnos, no les permite vivir una experiencia educativa plena (Sánchez y Hamann, 2016). Incluso cuando desde las políticas educativas se considere una educación culturalmente pertinente que incluya a la diversidad tal y como lo estipula la SEP en México (SEP, 2020), es desde el mismo Estado donde se fomenta una educación monolítica a través de símbolos y creencias nacionalistas, elementos fundamentales en la construcción de la identidad del mexicano desde la visión del Estado-nación (Despaigne y Jacobo, 2016).

DESAFÍOS IDENTITARIOS

La *generación 1.5*, al llegar a México, debe confrontarse con la ideología del mestizaje³ que ha sido concebida para la creación de la nación mexicana basada sobre una identidad única, la mestiza, y una lengua única, el español mexicano (Despaigne y Jacobo, 2016). Así, el perfil cultural del mexicano “verdadero” incluye el hablar y ser alfabetizado en español. La lengua nacional y otros símbolos que fortalecen el Estado nacional mexicano, como fechas históricas o héroes nacionales, que se utilizan de manera sistemática para la construcción de la ciudadanía mexicana. En este sentido, una alta competencia del español estándar mexicano forma parte del eje que rige el Estado-nación. Esto da como resultado una homogenización lingüística y cultural promovida por las políticas educativas del Estado nacional mexicano presentes en las escuelas que reciben a los jóvenes de la *generación 1.5*.

Esta homogenización está presente en el comportamiento de directivos y maestros, ya que invisibilizan a todos los estudiantes “diversos”, entre ellos los jóvenes migrantes de retorno que no fueron educados en la ideología del mestizaje. Además, pasan desapercibidos porque su apariencia y sus nombres se confunden con el resto de sus compañeros sin

³ La ideología del mestizaje es una doctrina nacionalista desarrollada desde el siglo XIX que rigió la creación del Estado-nacional mexicano y cuya característica es la homogenización cultural y lingüística (Gall, 2021).

experiencia migratoria, y se sobreentiende que, por pertenecer a una familia mexicana, o haber nacido en México, tendrían que cumplir con las características propias de la identidad mexicana, tales como manejar adecuadamente el español o conocer la historia nacional (Zúñiga y Hamman, 2019).

Los conocimientos que la *generación 1.5* ha adquirido en Estados Unidos, por ejemplo, pocas veces son valorados y reconocidos en México y su competencia en el inglés muchas veces es mal vista. De la misma forma, se les percibe no ser “suficientemente” mexicanos por hablar inglés. Para ser aceptados como mexicanos “de verdad” tienen que hablar el español con un acento mexicano. No se les acepta un acento extranjero. El proceso de aprendizaje del español es lo que más les cuesta por no recibir ningún apoyo y porque no hablarlo “bien” y “con acento” detona rechazo y burla. En muchas ocasiones se sienten también como ciudadanos de segunda clase, tal como se sentían en Estados Unidos por carecer de una residencia autorizada (Jacobo Suárez y Despaigne, 2022).

El contexto homogeneizador en México y la discriminación lingüística y cultural que de ahí emana lleva a que un curso de español académico como segunda lengua sea sumamente necesario para estos jóvenes para que puedan (re)integrarse de manera mucho más fluida. Por lo tanto, a continuación, presentamos los enfoques teóricos de este curso que buscan, además de desarrollar su competencia lingüística del español, valorar todos los repertorios lingüísticos de los alumnos, y valorizar sus experiencias migratorias y sus identidades múltiples.

PROPUESTA PEDAGÓGICA COMPUESTA

Las bases teórica-educativas de nuestra propuesta incluyen, por un lado, un enfoque plurilingüístico (Consejo de Europa, 2020) que permite el reconocimiento y el uso de todos los repertorios lingüísticos de los alumnos y, por otro lado, el uso de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples (Kalantzis et al., 2020) cuyo propósito es lograr el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, habilidades de conducta y habilidades sociales en México. Ambos enfoques se complementan en que el plurilingüismo representa una estructura para la enseñanza de las lenguas, mientras que las alfabetizaciones múltiples representan una pedagogía de enseñanza en el siglo XXI que reconoce las multicompetencias de los alumnos, es decir, todo su bagaje lingüístico y cultural (Cook, 2016).

ENFOQUE PLURILINGÜÍSTICO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El giro social y multilingüístico en los estudios de lingüística aplicada ve la lengua como un constructo social (Rampton, 2015). Las lenguas dejan de ser un sistema abstracto o un proceso esencialmente cognitivo para ser un proceso colectivo, que se sitúa y cambia de acuerdo con el contexto y las prácticas de un individuo (Bloome y Green, 2015). Si bien, el origen de este giro social en la enseñanza de lenguas puede rastrearse hasta la introducción del repertorio lingüístico (Gumperz, 1964) o la competencia comunicativa (Hymes, 1972), es con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* que se plantea una serie de descriptores que van más allá de habilidades formales de la lengua y que introducen competencias centradas en el papel del estudiante de lenguas como agente social (Consejo

de Europa, 2020). Asimismo, describe la competencia plurilingüe y pluricultural que son la base del enfoque plurilingüístico de la enseñanza de lenguas (Consejo de Europa, 2020). Siguiendo este enfoque, podemos afirmar que, en los jóvenes de la *generación 1.5*, el inglés, el español y cualquier otra lengua con la que se comuniquen no son lenguas que se encuentren separadas, sino que se conectan entre sí como parte de su repertorio lingüístico para que puedan recurrir a ellas de acuerdo con cada situación comunicativa. Desde este enfoque, el objetivo ya no va a ser que el estudiante alcance un nivel de dominio balanceado en ambas lenguas, sino que tenga un aprendizaje constante, y una interacción flexible y dinámica entre todas sus lenguas (Consejo de Europa, 2020; Piccardo, 2013). Por lo tanto, ya no se habla de doble competencia, sino de una sola competencia plurilingüe y pluricultural que se analiza a continuación.

LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL DE LA GENERACIÓN 1.5

La competencia plurilingüe y pluricultural no es un fenómeno nuevo ni aislado, sino una práctica social que es desarrollada por los hablantes de forma intuitiva (Canagarajah, 2009). Además de ser un modo de cognición, la competencia plurilingüe es una práctica abierta a lo impredecible, en donde la mezcla de lenguas, variantes, convenciones y recursos paralingüísticos como la mímica y los gestos están determinados por cada contexto de comunicación. El uso de las diferentes lenguas que integran el repertorio no se usa necesariamente para un mismo propósito, es decir, los hablantes utilizan el inglés en cierto registro para comunicarse con sus maestros o dentro de una instancia oficial, mientras que usan una variante del español o el *spanGLISH*, para hablar con sus familiares. De esta forma, el objetivo no es tener una competencia equilibrada de las lenguas, sino expandir sus repertorios en diferentes registros y modalidades que se ajustan de forma flexible a sus necesidades sociales y comunicativas. En este trabajo, nuestro curso busca, por lo tanto, expandir el repertorio académico de los jóvenes migrantes de retorno que busquen integrarse al sistema educativo mexicano.

La educación lingüística desde el plurilingüismo busca integrar las diferentes lenguas y distintas variantes de una misma lengua. Esto contrasta con una educación monolingüe que privilegia el uso y difusión de una variante de lengua sobre otra, como es el caso de la escuela mexicana y su instrucción en español estándar, y en la que se espera un conocimiento lingüístico y cultural homogéneo en todos los estudiantes. En las instituciones educativas en México, por ejemplo, se da por sentado que todos los alumnos tienen al español como su única lengua materna, ignorando e invisibilizando a los hablantes de las 68 lenguas originarias nacionales y al resto de lenguas de migración.

Como hemos mencionado, los jóvenes migrantes de la *generación 1.5*, al llegar a México, se encuentran en una situación inversa a la que se encontraban en Estados Unidos. Existe una inmersión total en el español, presente tanto en espacios públicos como privados, y con una amplia variedad de registros, como el español coloquial y el académico o las variedades regionales y sociales. En cambio, en general, disminuye drásticamente la posibilidad de usar el inglés.

En nuestro curso para la enseñanza del español académico, tomamos en cuenta las habilidades lingüísticas diferenciadas de nuestros alumnos para poder desarrollar sus repertorios plurilingües y pluriculturales, así como un desarrollo de la comprensión plurilingüe. Las prácticas y los conocimientos plurilingües de este curso enfatizan atributos positivos en los estudiantes, como la transferencia conceptual, cultural y cognitiva del inglés al español y viceversa (Cummins, 2017), la flexibilidad cognitiva y el pensamiento creativo (Piccardo, 2013, 2018). En la comprensión plurilingüe, se toman en cuenta los recursos socioculturales y lingüísticos de los estudiantes para acercarse a textos de otras culturas contrastando estructuras gramaticales entre el inglés y el español, reconociendo falsos cognados o deduciendo el significado de un texto por las convenciones del género textual. Partimos, por lo tanto, de los fondos de conocimiento, es decir de todas las prácticas culturales y cuerpos de conocimientos que se encuentran implícitos en las prácticas y rutinas cotidianas del alumno (Moll, et al., 1992), y/o de sus multicompetencias (Cook, 2016) para preparar un andamiaje para el aprendizaje de nuevas variantes, en este caso, la variante académica del español.

Tal como lo hemos analizado para la competencia plurilingüe, la competencia pluricultural tampoco se refiere a la simple coexistencia de varias culturas (nacionales, regionales, sociales), sino a su comparación, contraste e interacción entre sus miembros. Estas culturas tampoco están completamente delimitadas o cerradas. Los estudiantes retornados y sus familias, por ejemplo, pueden pertenecer a varias culturas y subculturas y entrar y salir de ellas según sus necesidades. Los jóvenes migrantes retornados tienen que discutir y explicar de manera sencilla la forma en que sus comportamientos y valores culturales podrán ser percibidos como “extraños” por parte de los mexicanos que han crecido en México, y cómo su formación cultural influye en el punto de vista que tienen sobre ellos, hasta tener la capacidad de interpretar adecuadamente señales culturales de México. Además, se busca que sean capaces de interpretar los estereotipos y prejuicios hacia ellos —y otros— y reflexionar de manera crítica ante los diferentes valores asignados a convenciones sociolingüísticas (Consejo de Europa, 2020).

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

Para resumir los planteamientos y propuestas del enfoque plurilingüístico, mencionaremos los principios claves que usamos en nuestro curso:

1. El curso está basado en promover la diversidad lingüística.
2. Los conocimientos y las habilidades lingüísticas son transversales y se transfieren entre las lenguas y las variantes lingüísticas de cada alumno.

3. La parte central de la enseñanza es la transferencia de habilidades lingüísticas del inglés al español y viceversa, lo cual fomenta la autoestima de los aprendientes y potencializa su aprendizaje. Se incorporan los conocimientos, experiencias y habilidades cognitivas y lingüísticas previas de los jóvenes de la *generación 1.5*. Por ejemplo, saben redactar un ensayo en inglés, pero no pueden hacerlo en español, no porque desconozcan la forma en la que se estructura un ensayo, sino porque carecen del léxico y de los conocimientos sintácticos y ortográficos necesarios para redactar dicho ensayo en español. De la misma forma, comprenden instrucciones en inglés, pero tienen dificultades para entender instrucciones en español porque les hace falta conocer el lenguaje sociolingüístico necesario que usan los maestros para dar instrucciones en la escuela mexicana.

Para llevar a cabo este enfoque plurilingüístico, nuestro curso también contempla el uso de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples que analizamos a continuación.

ENFOQUE DE LAS ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES

Las alfabetizaciones múltiples (New London Group, 1996) son una propuesta pedagógica, que da respuesta a los cambios culturales y tecnológicos de finales del siglo XX y su incidencia en el modo de enseñar. Esta propuesta hace hincapié en la negociación de diferencias sociales, culturales y lingüísticas de la sociedad con las necesidades cotidianas de los estudiantes (Cope y Kalantzis, 2016) y enfatiza la creación de significados en modos de representación más amplios que el lenguaje escrito al extender los límites tradicionales de la alfabetización, como la lectura y la escritura e incorporar las modalidades visual, espacial, táctil, gestual, auditiva y oral (Kalantzis, Cope y Zapata, 2020). Dentro del área de enseñanza de lengua de herencia, la multiliteracidad se entiende como una producción de significados sociales y culturales, los cuales se crean a partir de modelos existentes, es decir, la experiencia y los conocimientos de los alumnos. La variedad de estos modelos permitirá, por lo tanto, que los jóvenes migrantes de retorno participen en clase, promoviendo su agencia social y participación cívica (Parra, 2016; Parra et al., 2018).

Diversas investigaciones pedagógicas de la enseñanza del español como lengua de herencia en Estados Unidos reconocen diferentes beneficios del uso de las alfabetizaciones múltiples (Parra et al., 2018; Parra, Llorente y Polinsky, 2018; Zapata, 2018, Parra, 2013). Dichas investigaciones tienen una correspondencia clara con los objetivos del enfoque plurilingüístico en los siguientes puntos:

1. Ambos enfoques (plurilingüismo y alfabetizaciones múltiples) reconocen la heterogeneidad de habilidades comunicativas. Por un lado, el plurilingüismo rescata la variabilidad en las competencias lingüísticas de los hablantes plurilingües, es decir, un hablante no deja de ser bilingüe o plurilingüe si sus niveles de competencia lingüística en inglés o en español son diferentes. Por otro lado, las alfabetizaciones múltiples apuntan a una diversificación de variedades lingüísticas y culturales, en donde la imposición de una variante estándar no tiene cabida puesto que un estudiante debería aprender

a moverse entre diversas comunidades de práctica haciendo uso de lenguajes sociales (Gee, 2017), variantes dialectales y discursos híbridos transculturales (Kalantzis et al., 2020). Esta diferenciación se traslada al campo pedagógico al enseñar una variante en particular de una lengua, la cual se sumaría al resto de variantes dentro del repertorio comunicativo del estudiante.

2. Ambos enfoques hacen hincapié en las estrategias de aprendizaje para encontrar similitudes de los patrones textuales en las diferentes lenguas y variantes dialectales. Como parte de las alfabetizaciones múltiples se encuentra la alfabetización funcional, la cual vincula las categorías funcionales de un texto, como la estructura lingüística o el registro, con un propósito social. El reconocimiento de los géneros textuales y las estructuras lingüísticas son un primer andamiaje para el aprendizaje de una nueva variante puesto que las habilidades cognitivas ya se han desarrollado y únicamente se buscaría una transferencia de estas habilidades al nuevo dialecto. Esta transferencia es reconocida por el plurilingüismo al aprovechar los conocimientos transversales de los estudiantes y contrastar entre sus lenguas y dialectos las estructuras lingüísticas de los géneros textuales.

3. Ambos enfoques reconocen la pertinencia sociolingüística de la comunicación. El estudiante y hablante plurilingüe es un actor social, perteneciente a comunidades de habla diversas que puede adoptar una postura crítica ante las convenciones sociolingüísticas de cada lengua o variante.

Las alfabetizaciones múltiples se presentan en dos dimensiones que usamos en nuestro curso.

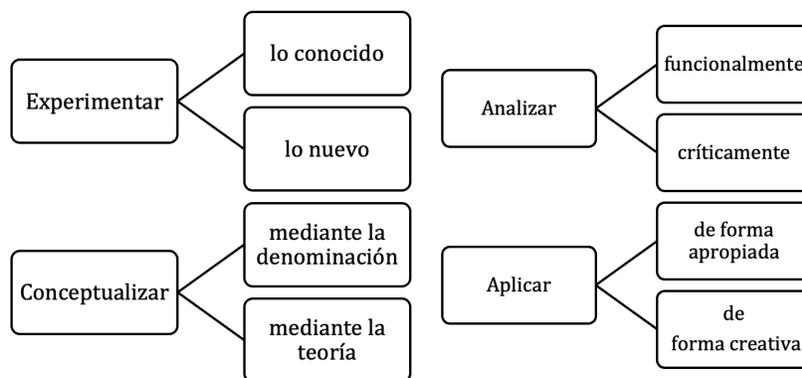
1. La primera se refiere al aspecto social del lenguaje, esto es, cómo los diferentes contextos culturales, sociales y laborales determinan los discursos y la variedad de significados de las lenguas o sus variantes (Kalantzis, Cope y Zapata, 2020). Esto es importante porque, como se mencionó anteriormente, las competencias lingüísticas de la *generación 1.5* con experiencia migratoria se han desarrollado en ámbitos distintos. A diferencia de la alfabetización tradicional, en donde la enseñanza de una variante lingüística mayoritaria es la norma, los significados que se expresan en esta propuesta corresponden a la experiencia de vida, la disciplina académica, el área laboral, el conocimiento especializado o el contexto cultural (Kalantzis et al., 2020) de los jóvenes migrantes de retorno. En las alfabetizaciones múltiples no existe un único punto central en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario aprender a comunicar entre estos diferentes lenguajes sociales y desarrollar las competencias comunicativas multimodales (Kalantzis et al., 2020).

2. La segunda dimensión se refiere a la modalidad que, además de la escritura como expresión de significado, incorpora otras modalidades como la visual, espacial, táctil, gestual, auditiva y oral. En este sentido, nuestro curso no se enfoca en pedago-

gías tradicionales basadas en normas ortográficas y gramaticales, que, si bien siguen estando presentes, no son los únicos estándares de aprendizaje.

Las alfabetizaciones múltiples contemplan cuatro orientaciones o procesos de conocimiento de la enseñanza que mostramos en la Tabla 1. Dichos procesos están diseñados para cimentar el pensamiento de acción o “el conjunto de las cosas que los estudiantes pueden *hacer* en el mundo para aprender (Kalantzis et al., 2020, p. 63)”, además de que cumplen la función de organizar la práctica pedagógica para desarrollar las actividades en el aula. Estas orientaciones son: *experimentar*, *conceptualizar*, *analizar* y *aplicar*. Los dos primeros conceptos, experimentar y conceptualizar, utilizan la contextualización del aprendizaje al conectar las experiencias de los estudiantes para introducir un nuevo conocimiento. Los dos últimos conceptos, analizar y aplicar señalan la relación del nuevo conocimiento con el contexto social desde una visión crítica; después transfieren y recrean este nuevo conocimiento a nuevos contextos (New London Group, 1996). A su vez, cada uno de estos procesos contiene dos subprocesos que reflejan, por una parte, las conexiones lógicas entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo; y, por otra parte, los nuevos diseños textuales que expresan una manera creativa y crítica de comunicarse y hacer cosas en el mundo. Los subprocesos son los siguientes:

Tabla 1. Procesos de conocimiento de la pedagogía de alfabetizaciones múltiples



Fuente: Kalantzis, Cope y Zapata, (2019).

Cada uno de los ocho procesos de conocimiento son pasos que seguimos en el diseño de contenidos y actividades pedagógicas del curso. La interconexión de las tareas devela una relación entre las experiencias de los alumnos, el análisis crítico de los géneros textuales que se estén trabajando y la creación de nuevos diseños. De esta manera, el estudiante avanza en un continuo de aprendizaje cuyo recorrido empieza al compartir experiencias personales que lo conectan con el tema de la clase y conocer nuevos puntos de vista; después aprende conceptos nuevos, primero a través de una categorización y, posteriormente, al establecer conexiones entre los conceptos previamente denominados. En el siguiente paso, el estudiante analiza la estructura de un texto multimodal observando sus elementos y examina las relaciones del texto con el contexto. Finalmente, se realiza la producción de un propio texto multimodal que sigue parámetros establecidos para el género textual estudiado y utilizando

los conocimientos con los que el estudiante cuenta. Usamos esta clasificación de procesos de conocimiento para diseñar bloques de aprendizaje que sirven como andamiaje ubicando al estudiante en el centro del proceso.

En resumen, la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples beneficia la transferencia de habilidades lingüísticas al proponer la creación de nuevos significados a partir de modelos que ya conoce el estudiante. Los diseños multimodales se pueden combinar con las producciones que los estudiantes retornados tienen que realizar en la escuela, como hacer una presentación oral, redactar textos biográficos, creación de reglamentos, hacer una entrevista o escribir una carta. Esta variedad de textos multimodales fomenta una participación cívica y social, e incluye la diversidad lingüística de los hablantes plurilingües. Por lo tanto, en nuestra propuesta pedagógica que se presenta a continuación, se usan todos los repertorios lingüísticos de los estudiantes, el español, el inglés y el *spanGLISH*, y sus variantes.

PROPUESTA PEDAGÓGICA PLURILINGÜÍSTICA DE ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES PARA JÓVENES MIGRANTES DE RETORNO A MÉXICO

Tomando en cuenta el perfil lingüístico y sociocultural de los jóvenes migrantes de la *generación 1.5* y utilizando como marco pedagógico el enfoque plurilingüístico y la pedagogía de alfabetizaciones múltiples, hemos diseñado un curso de español bicultural para migrantes retornados de larga estadía en Estados Unidos, que se encuentran estudiando o trabajando en México. Este curso se implementó como una prueba piloto en línea a través de las plataformas *Google Meet* y *Zoom* entre enero y abril de 2022 como parte de un estudio de caso (Yin, 2003) más amplio que llevó a cabo la primera autora de este artículo como parte de su tesis doctoral. El estudio de caso cuenta con tres subunidades de análisis que corresponden a los tres alumnos que tomaron el curso en línea. Adrián tenía 11 años al momento del curso y aunque todavía se encontraba en los Estados Unidos, iba a migrar a México dentro de unos meses; Ulises de 14 años había regresado a México desde hace pocos meses; e Isabel, de 24 años, ya estaba viviendo en México desde hace 10 años. Cada uno de ellos representó una fase distinta en la transición escolar de los jóvenes migrantes de retorno lo que nos permitió entender todavía mejor los desafíos que tenían que afrontar en cada una de estas etapas. El curso se dio en forma de tutorial a cada uno de ellos y buscó fortalecer sus habilidades lingüísticas en español con el fin de acompañar y apoyar su aprendizaje formal en la escuela o la universidad, al mismo tiempo que aprendieron aspectos culturales e históricos de México. El objetivo fue desarrollar la producción oral y escrita a nivel académico con el fin de expandir el repertorio comunicativo de los participantes, tomando como base sus conocimientos lingüísticos y experiencias biculturales. Los objetivos específicos del curso son los siguientes:

- a. Comprender artículos periodísticos, textos literarios y publicaciones profesionales y académicas.
- b. Comprender discursos de la vida académica y profesional en la variante mexicana del español estándar, incluyendo expresiones idiomáticas y coloquiales, así como cambios de registro.

c. Utilizar la estructura y las convenciones de géneros textuales variando el tono, el registro y el estilo en función del destinatario, el tipo de texto y el tema abordado.

d. Describir y presentar temas complejos de forma clara y sistemática destacando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante.

Para lograr estos objetivos, seguimos las siguientes estrategias de una educación plurilingüística:

a. Explotación de puntos similares entre español e inglés

b. Reconocimiento de falsos cognados

c. Contraste de convenciones de géneros textuales en español e inglés

d. Uso de formas sociolingüísticamente apropiadas del español en México

e. Reconocimiento de diferencias culturales entre México y Estados Unidos

El curso tuvo una duración de 60 horas planeadas para desarrollarse en 10 semanas y se dividió en seis módulos, los cuales abordaron temáticas centrales del contexto de los jóvenes retornados como la educación y el trabajo; así como contenidos de historia y cultura mexicana.

Los contenidos académicos destacaron la extensión de habilidades de su repertorio comunicativo explotando las habilidades de los estudiantes e incluyendo la variante estándar del español mexicano a través de:

a. Recepción de textos multimodales como videos (narración, entrevistas, documentales, reportajes), texto escrito (novela, cuento, reglamento, biografía) y material auditivo (canción, narraciones, exposición).

b. Producción escrita de resúmenes, texto argumentativo, texto biográfico, narraciones y reglamento.

c. Producción e interacción oral.

Si bien, esta transferencia y extensión de habilidades se realizó subrayando la importancia y el valor tanto de las variantes informales del español como de la variante estándar, se evaluó esta transferencia de manera específica en los siguientes aspectos formales: uso de *tú* y *usted*; concordancia de género y número; tiempos y modos verbales; preposiciones; uso de los verbos *ser* y *estar*; conectores del discurso; falsos cognados; acentuación y léxico académico.

En la parte del repertorio pluricultural, se enfatizaron las diferencias socioculturales en el uso del repertorio plurilingüe, es decir, los contextos apropiados para el uso de las distintas variantes de lengua, así como otras modalidades paralingüísticas.

El diseño de este curso siguió los procesos de conocimiento de las alfabetizaciones múltiples que se mostraron anteriormente en la tabla 1 para lograr un aprendizaje crítico que contemplara materiales multimodales (video, texto, audio) así como diversos géneros textuales. En cada uno de los módulos se fomentó el desarrollo del repertorio plurilingüe utilizando textos en español y en inglés y permitiendo el uso de estrategias como la traducción para facilitar la transferencia de conocimiento. A continuación, en la Tabla 2, se presenta un resumen del programa del curso, donde se describen los objetivos de cada módulo, así como las habilidades que se desarrollaron.

Tabla 2. Programa del curso de español como lengua segunda para estudiantes migrantes de retorno

Módulo 1. Educación	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Distinguir las principales diferencias entre la educación en México y Estados Unidos. Identificar los requerimientos para iniciar una carrera en México.	Dar recomendaciones. Describir y comparar. Expresar preferencias.
Módulo 2. Migración entre México y Estados Unidos	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Analizar de forma crítica la historia migratoria entre México y Estados Unidos	Transmitir información sobre condiciones laborales. Expresar acuerdo y desacuerdo.
Módulo 3. Diversidad lingüística	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Identificar las lenguas originarias y de migración en México. Reconocer las variedades del español en México.	Redactar reporte de una entrevista.
Módulo 4. Arte y cultura popular	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Identificar obras distintivas del arte y la cultura popular mexicana.	Exposición de un tema Expresar probabilidad o falta de certeza Valorar
Módulo 5. Identidad bicultural	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Discutir valores de la sociedad mexicana.	Redacción de texto argumentativo. Presentar un contraargumento.
Módulo 6. Identidad bilingüe	
<i>Objetivos</i>	<i>Habilidades</i>
Crear de una autobiografía lingüística	Expresar sentimientos sobre una experiencia. Descripción detallada de experiencias.

Fuente: elaboración propia.

Cada tema de los módulos comprende actividades y discusiones en clase que ayudan a la construcción del repertorio plurilingüístico: identidad bilingüe y bicultural, migración y experiencia escolar. Además, la propuesta pedagógica plurilingüística de alfabetizaciones múltiples contempla la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Esta evaluación es diagnóstica y formativa. Al iniciar el curso, se realizó una prueba diagnóstica para conocer las habilidades con las que contaban Adrián, Ulises e Isabel y orientar el desarrollo de éste. La evaluación formativa es una de las recomendaciones del enfoque plurilingüístico (Seed, 2020) y como parte de ésta utilizamos el Portafolio de Lenguas (Consejo de Europa, 2020). El Portafolio Europeo de las Lenguas (ELP) fue desarrollado al establecerse el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) para contar con un instrumento que registrara las experiencias de aprendizaje interculturales y lingüísticas de los estudiantes de lenguas, además de tener una escala de competencia en la producción del estudiante a lo largo de sus etapas de aprendizaje (Consejo de Europa, 2020). Como instrumento de evaluación formativa, el ELP provee una fuente de evidencias de diversos tipos que tiene una doble ventaja. Por un lado, funciona como herramienta de autoevaluación para el estudiante para poder reflexionar sobre su propio aprendizaje. Por otro lado, puede ser usado por el maestro para distinguir con detalle el progreso que ha tenido el estudiante a lo largo del periodo de enseñanza. Otro aspecto positivo del portafolio es la flexibilidad de su formato; es posible hacerlo de forma manual, a manera de carpeta de trabajo o de forma virtual. El portafolio cumple una función pedagógica al reformar la motivación de los estudiantes, ayudarlos a reflexionar y aprender de manera autónoma, planificar su aprendizaje y potenciar sus experiencias pluriculturales y plurilingües a través de la lectura, el uso de medios audiovisuales y la realización de proyectos (Little, 2016). El portafolio se va confeccionando y elaborando mediante los proyectos y trabajos realizados a lo largo del curso, volviéndose así una fuente de evidencias del aprendizaje, tanto para los estudiantes como para el maestro.

CONCLUSIONES

El retorno de jóvenes migrantes de la *generación 1.5* a México continuará siendo un reto para las instituciones educativas de todos los niveles, que tienen dentro de sus aulas a estudiantes con necesidades específicas y perfiles lingüísticos y socioculturales diferentes al resto de los jóvenes sin experiencia migratoria. Este perfil representa un desafío para la enseñanza en general, y para la enseñanza del español en particular, puesto que, aunque la *generación 1.5* representa un perfil educativo de los estudiantes de lengua de herencia en Estados Unidos, el contexto mexicano y el uso del español difieren completamente. Por un lado, el español es la lengua dominante y mayoritaria, y los jóvenes migrantes están inmersos en un *input* muy variado del español. Por otro lado, aunque el inglés tiene el estatus de lengua internacional en México, una alta competencia en inglés puede ser vista con recelo en ciertos contextos.

Solventar las necesidades lingüísticas e identitarias de estos jóvenes es un camino hacia la inclusión y el reconocimiento de sus experiencias y sus identidades. Para crear este programa de español consideramos que una base teórica desde el enfoque plurilingüístico y un diseño con la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples es una unión eficaz e innovadora que ayuda a alcanzar este objetivo, puesto que ambos enfoques enfatizan la inclusión

de estudiantes de comunidades étnicas minoritarias, promueven la diversidad lingüística, consideran estrategias de aprendizaje que toman en cuenta las diversas lenguas y variedades dialectales de cada estudiante, como la transferencia de conocimiento de una lengua a otra o el uso de sus lenguas como apoyo para comprender textos, además de orientar la identificación de los usos lingüísticos de acuerdo al contexto social. En definitiva, tanto las alfabetizaciones múltiples como el enfoque plurilingüístico se basan en la premisa de que el estudiante es un actor social, cuyas habilidades comunicativas se modulan y se amplían con el aprendizaje, mismo que está acompañado de una visión crítica de los usos lingüísticos de las diferentes lenguas y variantes.

Por lo tanto, la innovación de este programa radica, no sólo en el doble enfoque que involucra la enseñanza de segundas lenguas y la educación para nuevos modelos de comunicación, sino que no existe ninguna oferta de este tipo para el perfil de los estudiantes de retorno. Este perfil, bilingüe y bicultural, requiere una enseñanza que eche mano de sus experiencias como mexicanos plurilingües y las perciba como un recurso en el contexto escolar y laboral y no como un problema que frene la integración a la nueva comunidad a la que pertenece. El curso piloto en línea llevado a cabo con Adrián, Ulises e Isabel mostró ser un apoyo valioso y necesario para una transición escolar exitosa a las escuelas mexicanas. Se logró expandir sus repertorios plurilingües y pluriculturales por medio de la identificación de convenciones sociolingüísticas, el contraste de convenciones de género, el uso flexible del español y del inglés. También lograron interpretar valores y prácticas culturales mexicanas mediante el reconocimiento de sus fondos de conocimiento (Moll et al., 1992) y con el uso de material socialmente pertinente con el cual el estudiante pudo identificarse. El curso logró crear un ambiente inclusivo, abierto a la diversidad y propicio para el aprendizaje. De acuerdo con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), las escuelas mexicanas deben acoger a comunidades diversas, promover el valor de la diversidad y el respeto a todo estudiante, además de combatir “estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria (SEP, 2019, p. 9)” para lograr que todo estudiante tenga acceso a su derecho fundamental de la educación. En este macro contexto, los resultados de este curso abren una brecha en los programas pedagógicos para la inclusión de migrantes de retorno en México.

Finalmente, reconocemos que, aun tomando en cuenta los fondos de conocimiento previos de los estudiantes, los objetivos de la propuesta pedagógica se limitan solamente al aprendizaje de español académico. Por lo tanto, para ampliar los límites de la propuesta plurilingüe recomendaríamos también fortalecer los conocimientos del inglés, no solo para que los estudiantes retornados no lo pierdan, sino para que continúen desarrollándolo. Si bien, las dificultades de su aplicación en México implicarían formar al profesorado en una perspectiva plurilingüística, esta propuesta podría adaptarse a esfuerzos ya existentes como lo son los programas de fomento a la lectura o como nuevos programas piloto en los estados con mayor número de estudiantes retornados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. (2016). *Bilingual, Bicultural, Not Yet Binational Undocumented Immigrant Youth in Mexico and the United States*. Estados Unidos de América. Wilson Center, Mexico Institute.
- Bloome, D. y Green, J. (2015). "The social and linguistic turns in studying language and literacy". En Rowsell, J. (Ed.). *The Routledge handbook of literacy studies*. London : Routledge. pp. 19-34.
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Francia. Éditions du Seuil.
- BBVA y Consejo Nacional de Población (2018). *Anuario de migración y remesas México. 2018*. México. Fundación BBVA Bancomer.
- Camacho, E. y Vargas, E.D. (2017). "Incorporación escolar de estudiantes provenientes de EUA en Baja California". *Sinéctica*. No. 48. pp. 1-18.
- Canagarajah, S. (2018). "Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations". *Applied linguistics*. Vol. 39. No. 1. pp. 31-54.
- Cárdenas Alaminos, N. (2022). *La re-integración de las y los jóvenes retornados en México: buenas prácticas desde el gobierno de los estados y las organizaciones de la sociedad civil*. Ciudad de México. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo. Consejo de Europa: Language Policy Division.
- Cook, V. (2016). "Premises of Multi-competence". En Cook, V., y Wei, L. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-25
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave Mcmillan.
- Cummins, J. (2017). "Teaching for transfer in multilingual school contexts". *Bilingual and multilingual education*. No. 3. pp. 103-115.
- Da Cruz, M. (2018). "Offshore migrant workers: Return migrants in Mexico's English-speaking call centers". *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*. Vol. 4. No. 1. pp. 39-57.
- Despaigne, C. y Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*. Núm. 47. Recuperado de: [<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>].
- Despaigne, C. (2019). "Language Is What Makes Everything Easier: The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools". *International Multilingual Research Journal*. Vol 13. No. 1. pp. 1-14.
- Despaigne, C., y Jacobo Suárez, M. (2019). "The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools". *Latino Studies*. Vol. 17. No. 4. pp. 428-447.
- Durand, J. (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. México. El Colegio de México.
- Eckstein, G. (2019). "Directiveness in the Center". *The Writing Center Journal*. Vol. 37. NO. 2. pp. 61-92.
- Escobar, A., y Potowski, K. (2015). *El Español de los Estados Unidos*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Fishman, J. (2001). "300-plus years of heritage language education in the United States". En Peyton, J. K., Ranard, D. A., y McGinnis, S. (Eds.). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, Estados Unidos de América: Center for Applied Linguistics & Delta Systems. pp. 81-89.
- Gall, O. (2021). "Mestizaje y Racismo en México". *Nueva Sociedad*. Núm. 292. pp. 53-64.
- Gándara, P. (2016). "Policy Report~ Informe: The Students We Share L@s estudiantes que compartimos". *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*. Vol. 32. Núm. 2. pp. 357-378.
- García, Z. R. (2017). *El retorno de los migrantes mexicanos de Estados Unidos a Michoacán, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Guerrero y Chiapas 2000-2012*. México. Universidad Autónoma de Zacatecas y Porrúa.

- Garrido, C. y Anderson, J. (2018). *¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes dreamers retornados y deportados*. Xalapa. Universidad Veracruzana.
- Gee, J. P. (2017). "Educational linguistics". *The handbook of linguistics*. pp. 603-615.
- Gumperz, J. J. (1964). "Linguistic and Social Interaction in Two Communities". *American Anthropologist*. No. 66. pp.137-153.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence". En Pride, J. y Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. pp.269-285
- Jacobo, M. (2017). "De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México". *Sinéctica*. Núm.48.
- Jacobo, M. y Cárdenas N. (2018). *Los retornados ¿Cómo responder a la diversidad de los migrantes que regresan de Estados Unidos?* Ciudad de México. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Jacobo, M. y Jensen, B. (2018). *Schooling for US-Citizen Students in Mexico. Civil Rights Project*. Los Angeles. University of California. Recuperado de: [<https://escholarship.org/uc/item/4zc8b0nh>].
- Jacobo Suárez, M. y Despaigne, C. (2022). Jóvenes migrantes de retorno: construyendonociones alternativas de ciudadanía en México. *Estudios Sociológicos*. Vol. 40. Núm. 119. pp. 487-517. Recuperado de: [<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/2090>].
- Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Lacina, J., y Griffith, R. (2017). "Embracing Generation 1.5 Learners through the Teaching of Writing". *English in Texas*. Vol. 47. Núm. 2. pp. 27-30.
- Little, D. (2016). "The European Language Portfolio: time for a fresh start". *International Online Journal of Education and Teaching*. Vol. 3. No.3. pp. 162-172.
- Moctezuma, M. (2013). "Retorno de migrantes a México. Su reformulación conceptual". *Papeles de Población*. Vol. 19. Núm. 77. pp. 149-175.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms". *Theory into practice*. Vol. 31. No. 2. pp. 132-141.
- Montrul, S. (2018). "Morphology, syntax, and semantics in Spanish as a heritage" language. En Potowski, K. (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish as a heritage language*. New York: Routledge. pp.145-163.
- Montrul, S. (2023). "Heritage Languages: Language Acquired, Language Lost, Language Regained". *Annual Review of Linguistics*. No. 9. pp. 399-418.
- Mora-Pablo, I., y Basurto Santos, N. M. (2019). "Experiencias educativas y de vida de migrantes de retorno: ¿Una creciente generación de maestros de inglés en México?". *Publicaciones*. Vol. 49. Núm. 5. pp.75-91.
- New London Group (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review*. Vol. 66. No. 1. pp. 60-92.
- Ortiz Domínguez, L. C. (2018). *De "Dreamers" a "Doers". Ejercicio de ciudadanías de migrantes mexicanos de la generación 1.5 en Estados Unidos y en México*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Regionales]. Tijuana. El Colegio de la Frontera Norte. 302 págs.
- Panait, C. y Zúñiga, V. (2016). "Children circulating between the US and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures". *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*. Vol. 32. No. 2. pp. 226-251.
- Parra, M. L. (2013). "Expanding language and cultural competence in advanced heritage-and foreign-language learners through community engagement and work with the arts". *Heritage Language Journal*. Vol. 10. No. 2. pp. 253-280.

- Parra, M. L. (2016). "Critical approaches to heritage language instruction: How to foster students' critical consciousness". En Fairclough, M., y Beaudrie, S. M. (Eds.). *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*, Washington, D. C.: Georgetown University Press. pp.166-190.
- Parra, M. L., Otero, A., Flores, R., y Lavallée, M. (2018). "Designing a comprehensive curriculum for advanced Spanish heritage learners: Contributions from the multiliteracies framework". En *Multiliteracies pedagogy and language learning*. Palgrave Macmillan. pp. 27-66.
- Parra, M. L., Llorente, M. L., y Polinsky, M. (2018). "De bueno a muy bueno: How pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners". *Heritage Language Journal*. Vol. 15. No. 2. pp. 203-241.
- Piccardo, E. (2013). "Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision". *TESOL Quarterly*. Vol. 47. No. 3. pp. 600-614.
- Piccardo, E. (2018). "Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices". En Trifonas, P., y Aravossitas, T., (Eds.). *Handbook of research and practice in heritage language education*. USA: Springer. pp. 207-225.
- Polinsky, M. (2015). "Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies". *Zeitschrift für Fremdsprachwissenschaft*.
- Rampton, B. (2015). "Superdiversity and social class. Language, literacy and diversity: Moving words". En Stroud, C., y Prinsloo, M. (Eds.). *Language, Literacy and Diversity Moving Words*. Routledge Press. pp. 149-165.
- Roberge, M. (2002). "California's Generation 1.5 immigrants: What experiences, characteristics, and needs do they bring to our English classes?". *CATESOL Journal*. Vol. 14. No. 1. pp.107-129.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). "Los "otros" retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca". *Anales de antropología*. Vol. 55, Núm. 1. pp. 9-19.
- Rumbaut, R. G. y Ima, K. (1988). "The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth: A Comparative Study". *Final Report to the Office of Resettlement*. USA: San Diego State University.
- Rumbaut, R. G. (2004). "Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States". *International Migration Review*, Vol. 38. No. 3. pp. 1160-1205.
- Sánchez, J., y Hamann, E. (2016). "Educator responses to migrant children in Mexican schools". *Mexican Studies/ Estudios Mexicanos*. Vol. 32. No. 2. pp.199-225.
- Seed, G. (2020). "What is plurilingualism and what does it mean for language assessment". *Cambridge Assessment English Research Notes*. No. 78. pp. 5-15.
- SEP (2020). *Aprendizajes claves para la educación integral. Educación Primaria. 2º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México. SEP.
- Silva-Corvalán, C. (2018). "Bilingual acquisition". *Questioning theoretical primitives in linguistic inquiry*. pp. 245.-268.
- US Census Bureau (2015). *Detailed Languages Spoken at Home and Ability to Speak English for the Population 5 Years and Over: 2009-2013*. Recuperado de: [<https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>].
- Valdéz Gardea, G. C., Ruiz Peralta, L. F., Rivera García, Ó. B., y López, R. (2018). "Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonoreño". *Región y sociedad*. Vol. 30. Núm. 72.

- Vargas, E. D. y Aguilar, R. (2018). "Escolarización binacional de niños migrantes de EUA a la frontera norte de México". En Coubes, M. L., Uribe, F., y Vargas, E. (Eds.). *Problemas poblacionales emergentes en la frontera norte de México*. México. El Colegio de la Frontera Norte.
- Vargas, E. D. (2019). "Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México". En Giorguli Saucedo, S., Bautista León, A., y Corzo Sosa, E. (Eds.). *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración*. México. El Colegio de México & CNDH.
- Zapata, G. C. (2018). "A match made in heaven: An introduction to learning by design and its role in heritage language education". En *Multiliteracies pedagogy and language learning*. Palgrave Macmillan, Cham. pp. 1-26.
- Zúñiga, V. (2013). "Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa". *Sinéctica*. Núm. 40. pp.1-12.
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, V. y Giorguli S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. (2019). "De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión". En Calva, J. L. (Ed.) *Migración de Mexicanos a Estados Unidos, derechos humanos y desarrollo*. México: Juan Pablos Editor/Consejo Nacional de Universitarios. pp. 221-239.



DIARIOS DEL TERRUÑO. Segunda época, número 16, julio-diciembre de 2023, es una publicación semestral de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Cuajimalpa, Coordinación de Extensión Universitaria. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Col. Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, México, Ciudad de México y Av. Vasco de Quiroga 4871, 8° piso, Col. Santa Fe Cuajimalpa, Alcaldía Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05348, México, Ciudad de México. Teléfono 55-58-14-65-60. Página electrónica de la revista: www.revistadiariosdelterruno.com. Dirección electrónica: contacto@revistadiariosdelterruno.com. Editor responsable: Mtro. Carlos Alberto González Zepeda. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2023-022817394100-102. ISSN 2448-6876, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Diarios del Terruño aparece referenciada en los siguientes índices nacionales e internacionales: Catálogo 2.0 del Sistema de Información LATINDEX; base de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE; y en la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades LatinREV.