



## Superando fronteras: Equidad educativa para los estudiantes transnacionales

Guillermo Ahumada Camacho, Ricardo González-Carriedo, Dimna Silvia González Hernández, Sandra C. Machuca Flores & María Isabel Sañudo Guerra

To cite this article: Guillermo Ahumada Camacho, Ricardo González-Carriedo, Dimna Silvia González Hernández, Sandra C. Machuca Flores & María Isabel Sañudo Guerra (2022): Superando fronteras: Equidad educativa para los estudiantes transnacionales, Bilingual Research Journal, DOI: [10.1080/15235882.2022.2096151](https://doi.org/10.1080/15235882.2022.2096151)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/15235882.2022.2096151>



Published online: 01 Aug 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 14



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

RESEARCH ARTICLE



## Superando fronteras: Equidad educativa para los estudiantes transnacionales

Guillermo Ahumada Camacho<sup>a\*</sup>, Ricardo González-Carriedo <sup>b\*</sup>,  
Dimna Silvia González Hernández<sup>a\*</sup>, Sandra C. Machuca Flores<sup>a\*</sup>,  
and María Isabel Sañudo Guerra<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Secretariado de Educación de Jalisco; <sup>b</sup>University of North Texas

### RESUMEN

El fenómeno de los estudiantes transnacionales ha adquirido especial vigencia en los últimos años debido a circunstancias políticas, económicas y sociales. Este es especialmente el caso en el contexto de los movimientos migratorios entre México y los Estados Unidos. El presente artículo, dirigido a docentes y administradores escolares de los dos países, describe un estudio cualitativo en el que se presentan las perspectivas de estudiantes y docentes sobre el fenómeno de la transnacionalidad de aquellos, todo ello enmarcado en el concepto de equidad educativa y el impacto que el fenómeno migratorio produce en la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes. A tal fin, el equipo de investigación realizó una serie de entrevistas tanto en México como en los Estados Unidos, cuyo análisis mostró las dificultades sociales y académicas que experimentan los estudiantes transnacionales. Teniendo en cuenta estos resultados, los autores sugieren una serie de medidas concretas de política educativa no sólo para paliar estas dificultades, sino para convertir a los estudiantes transnacionales en elementos fundamentales de sus centros educativos.

### ABSTRACT

The phenomenon of transnationalism among students has acquired special importance in the last few years as a consequence of political, economic and social events. This is especially the case in the context of migration between Mexico and the United States. This article describes a qualitative research study where the perspectives of students and their teachers about the transnationalism of the former are examined. The constructs of equity in education and

### KEYWORDS

transnational students;  
migration; educational  
equity; social justice;  
inclusion

**CONTACT** Ricardo González-Carriedo  [Ricardo.Gonzalez@unt.edu](mailto:Ricardo.Gonzalez@unt.edu)  Department of Teacher Education and Administration, University of North Texas, 1155 Union Circle #310740, Denton, TX 76203, USA

\*All contributed equally to the article.

Dedicamos este artículo a una de las autoras, nuestra querida amiga y compañera Dimna Silvia González Hernández, tristemente fallecida durante el proceso de revisión del mismo.

Guillermo Ahumada Camacho cuenta con el grado de Maestría en Intervención Socioeducativa por el Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio (ISIDM) de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). Actualmente trabaja como investigador encargado de la Difusión de la Investigación en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE). E-mail: [memoufysa@hotmail.com](mailto:memoufysa@hotmail.com)

Ricardo González-Carriedo es profesor titular de la Universidad del Norte de Texas. Su área de investigación se centra en la preparación de docentes bilingües. Tiene una licenciatura en Derecho por la Universidad de León (España) y un doctorado en Educación por la Universidad Estatal de Arizona. E-mail: [Ricardo.Gonzalez@unt.edu](mailto:Ricardo.Gonzalez@unt.edu)

Dimna Silvia González Hernández obtuvo una Maestría en Educación por la Universidad La Salle, Guadalajara. Participó en varios libros relativos a la educación en México y Latino América y colaboró en diversas investigaciones sobre el fortalecimiento de la calidad de la Educación Básica.

Sandra C. Machuca Flores cursó una Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Actualmente trabaja como Asesor Técnico Pedagógico de Lenguaje y Comunicación. Además es colaboradora en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco. E-mail: [sandraover81@gmail.com](mailto:sandraover81@gmail.com)

migration provided the conceptual framework to examine the impact that transnationalism among students has on the quality of the education that they receive. For this purpose, the research team conducted a series of interviews in Mexico and the United States. The data collected showed the social and academic challenges of transnational students to thrive. Based on the findings, the authors suggest specific educational policies to reduce inequities and give transnational students a prominent place in the schools.

El fenómeno de la movilidad de menores entre México y los Estados Unidos no es nuevo, pero sí ha adquirido una creciente importancia en años recientes como consecuencia de factores políticos y económicos. Los movimientos migratorios tienen un impacto directo en la educación de niños y adolescentes, los cuales viven una infancia y juventud dividida entre dos países, dos lenguajes y dos culturas. En este artículo nuestra intención es exponer los desafíos y oportunidades que surgen a partir de las experiencias transnacionales, bajo el punto de vista de la equidad educativa.

Por ello, nos parece oportuno comenzar este artículo con una aclaración terminológica de gran carga simbólica. Tradicionalmente, el término *inmigrante* ha sido utilizado para referirse a las personas que residen en un país distinto al de su socialización original (Suárez Navaz, 2006). La realidad vital, sin embargo, puede ser mucho más ambigua y compleja. El cruce de la línea divisoria entre México y los Estados Unidos es un fenómeno cotidiano para millones de personas cuyas vidas transcurren en espacios sociales y económicos a ambos lados de la frontera. Para estas familias el cruce de la frontera es una parte integral de sus experiencias educativas e identidades transfronterizas (Convertino, 2018). Sin duda, el fenómeno es de tal importancia que marca las realidades educativas y sociales de los niños y adolescentes que lo experimentan, presentando una serie de ventajas académicas y sociales, pero también desafíos considerables (O'Connor, 2018).

Conviene, sin embargo, realizar una distinción entre lo que en el ámbito académico se ha conceptualizado como personas transfronterizas, aquellas que frecuentemente cruzan la frontera por desempeñar diferentes ámbitos de sus vidas en cada lado de la misma (O'Connor, 2019; Orraca, Rocha, & Vargas, 2017) y las personas transnacionales, definidas como aquellas que habiendo transcurrido una parte sustancial de sus vidas en un país, se encuentran en un momento dado en otro de forma más o menos estable. Esta definición se ajusta a la utilizada por Zúñiga y Hamann (2009), quienes afirman que si bien millones de estudiantes nacidos en México cursan estudios en los Estados Unidos, también es cierto que hay cientos de miles de estudiantes en escuelas mexicanas con experiencia previa en el ámbito educativo en los Estados Unidos.

Una característica central de estos estudiantes es que los movimientos geográficos que han experimentado tienen una fuerte influencia en su proceso de formación de identidades y afiliaciones. Estos desplazamientos geográficos siguen diferentes patrones, pero todos ellos están caracterizados por uno o más movimientos a través de la frontera y la presencia del estudiante, de forma sucesiva, en centros educativos de México y de los Estados Unidos (Hamann, Zúñiga, & García, 2008). Tomando como base los estudios realizados por los autores arriba referenciados, en el presente artículo utilizaremos la expresión *estudiantes transnacionales* para referirnos a las personas en edad escolar que, independientemente del lugar de nacimiento, residen por un período de tiempo prolongado en otro país para posteriormente retornar al país de origen. Es fundamental incidir, por lo tanto, en la idea de que los movimientos migratorios a los que nos referimos son bi-direccionales. En el periodo comprendido entre 2005 y 2016, 1.4 millones de ciudadanos mexicanos regresaron a México tras pasar un periodo prolongado de tiempo en los Estados Unidos. En 2017, 11.2 millones de ciudadanos mexicanos residían en los Estados Unidos (Noe-Bustamente et al., 2019). De igual modo, el número de estudiantes mexicanos en las escuelas estadounidenses es sustancial (Borjian, Muñoz de Cote, van Dijk, & Houde, 2016).

Los elementos coyunturales que provocan la movilidad a través de las fronteras son variados. Frecuentemente, la decisión de abandonar el lugar de residencia está directamente relacionado con circunstancias económicas, como fue el caso durante la recesión de 2007, cuando el mercado laboral de Estados Unidos perdió siete millones de empleos y provocó que los centros educativos de México contaran con 2.7 millones de estudiantes de menos de 19 años con experiencias internacionales (Román González & Zúñiga, 2014). La precariedad económica de millones de emigrantes, principalmente mexicanos, en los Estados Unidos afecta de manera trágica a los hijos de estos emigrantes. A pesar de ostentar la ciudadanía estadounidense en muchos casos, estos niños y adolescentes ven sus opciones limitadas, tal como ha sido documentado por Menjívar (2020a). En otros casos, es la legislación vigente la que influye en los movimientos migratorios. Esto sucede cuando los gobiernos aprueban medidas restrictivas en el ámbito de la inmigración. Este fue el caso durante la administración de Barack Obama, cuando se alcanzó un récord en el número de deportaciones y, más recientemente, durante la administración de Donald Trump, quien promulgó una serie de medidas ejecutivas contra los emigrantes (Menjívar, 2020b). Otro elemento crucial que explica por qué se produce la movilidad está relacionado con la presión cultural que experimentan los emigrantes. En este sentido, Vélez-Ibáñez (2017) ha hecho notar que la imposición de la lengua inglesa y la cultura anglosajona en las poblaciones emigrantes es el producto de políticas hegemónicas encaminadas a subyugar y dominar a estas poblaciones. Esta presión puede ser, en ocasiones, insostenible, provocando el regreso al lugar de origen.

Dentro de este marco surge el tema de la equidad, el cual en esta investigación toma como referente el de la relación con la igualdad de oportunidades, los criterios de justicia e inclusión y el reconocimiento de la diversidad en las sociedades. Ortega Ortega Estrada (2003) señala que “la educación puede generar sociedades más equitativas, sistemas más productivos y democráticos, con mayor integración social, con igualdad de oportunidades para todos sus integrantes” (p. 114). Es por ello que en esta investigación la equidad es vista como un reto central para el logro de la justicia social y toma como punto de inicio el de la igualdad de oportunidades de cada estudiante transnacional. Ahora bien, elemento clave en la determinación de la existencia de la equidad dentro de un sistema educativo es la forma en que ese sistema se adapta a las características de sus estudiantes y cumple con su deber básico de proporcionar una experiencia educativa de calidad a los mismos (Murillo, Cerdán, & Grañeras, 1999). Parte del sistema educativo en México y los Estados Unidos son los estudiantes transnacionales. Las experiencias de estos estudiantes ponen en cuestionamiento el modelo monolítico imperante a través de los desafíos lingüísticos, culturales y pedagógicos que presentan y que, en aras de la equidad, exigen “resignificar el modelo educativo actual y proponer estrategias alternativas de aprendizaje” (Despaigne & Jacobo Suárez, 2016). Nuestro interés se centra, en consecuencia, en las experiencias de los estudiantes ante el fenómeno de la movilidad transnacional y la relación que persiste en la equidad educativa. La pregunta de investigación, por lo tanto, se formula de la siguiente manera:

¿Qué experiencias de los estudiantes transnacionales revelan la existencia o ausencia de equidad en sus servicios educativos?

## **Marco conceptual**

### ***El concepto de equidad***

Cuando hablamos de equidad las interpretaciones siempre han sido variables, desde una interpretación basada en la idea de la distribución de justicia en diferentes ámbitos, hasta la igualdad de derechos en las sociedades. El concepto se ha posicionado en los discursos de las nuevas políticas públicas, comenzando por las educativas, y su significado suele relacionarse con conceptos como igualdad, justicia y sociedad. Comenzamos este análisis con los diferentes posicionamientos sobre el concepto para después concluir sobre cómo se ha aplicado en el ámbito educativo.

Desde un punto de vista etimológico, la palabra equidad debe su origen al latín *aequitas*, término que deriva del sustantivo *aequus*, cuya traducción al español es *igual*. Asimismo, encontramos que en la Real Academia Española (2020) la palabra tiene un significado enfocado a un ámbito social o jurídico, definiéndose como la “disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece,” haciendo referencia a acciones futuras y no de carácter igualitario en el presente. Delors (1996) sostiene que la equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación y asegura que la educación es la vía para que todos los individuos tengan las mismas oportunidades. Por otra parte, encontramos definiciones enfocadas al ámbito educativo en las que se menciona que la “equidad, como bien sabemos, no es dar lo mismo a todos (eso sería igualdad), sino dar a cada quien lo que necesita, y más a los que más lo necesitan” (Schmelkes Del Valle, 2009, p. 50). En este caso, la autora sugiere que es necesario que sea la escuela la que se adapte a los contextos de los estudiantes y no al contrario, al mismo tiempo que hace énfasis en la justicia social para las comunidades desfavorecidas y propone directrices para tomar en cuenta en las políticas públicas.

López (2005) desglosa el concepto de equidad como un asunto político que se inicia desde lo ético y establece que la noción de equidad se pone en acción, dando nuevo significado al presente. El autor habla de las sociedades homogéneas y heterogéneas y de las desigualdades educativas que se van gestando en ellas. A partir de ese planeamiento define que “la idea de igualdad requiere de mayores precisiones frente a la diversidad propia del ser humano, y a la diversidad de dimensiones respecto a las cuales puede ser promovido” (p.64). Por lo tanto, la equidad es un asunto de igualdad pues ambas van de la mano para la construcción del futuro a través de sus acciones en conjunto.

### **La equidad en la educación**

El concepto de equidad en el ámbito educativo está en relación directa con la idea de una educación justa dentro de un sistema que incluya a los emigrantes y poblaciones marginalizadas. Como educación justa entendemos aquella que es imparcial e inclusiva y que reconoce que la diversidad en las sociedades permite brindar las oportunidades adecuadas para que cada individuo desarrolle sus potencialidades (OCDE, n.d.). A continuación valoramos algunos aspectos que deben ser tomados en cuenta para la consideración del concepto de equidad en la sociedad, en especial en el ámbito educativo.

El tema de la equidad en la educación ha sido punto de interés en las últimas décadas en conferencias regionales y mundiales sobre educación de la UNESCO. El tratamiento que de este concepto se ha hecho en el campo educativo en América Latina ha sido tal que se ha llegado a importantes conclusiones. Algunas de las investigaciones centradas en el concepto de equidad parten de los desafíos que hay en los nuevos escenarios que se han gestado en las sociedades actuales y toman como punto de partida la noción de justicia social. En este sentido, se han publicado trabajos que focalizan su atención en el vínculo entre educación y equidad social en el contexto de las nuevas condiciones sociales, económicas y políticas que caracterizan a los países de la región latinoamericana (López, 2005; Tedesco, 2004). Según Tedesco (2004), en la época contemporánea y en comparación con décadas anteriores, América Latina vive un escenario nuevo. En un primer nivel, hay al menos tres fenómenos que dan pie a esta afirmación: la retirada del Estado de su rol de orientador y garante de procesos sociales de integración, la mercantilización del mundo laboral y de los servicios sociales, y la profundización de los problemas de desigualdad y exclusión. Una segunda preocupación que está presente en Tedesco (2004) es si debemos pensar en la educación como condición de posibilidad para el desarrollo social y la equidad, o, por el contrario, se hace necesario pensar en el desarrollo social y la equidad como condiciones sociales para la educación. Una tercera inquietud es que el cambio en las condiciones de vida de la población está poniendo en riesgo las condiciones de educabilidad.

Otras posturas relativas al posicionamiento de la escuela ponen en tela de juicio el papel del sistema educativo en la sociedad. Este es el caso de Cervini (2011), que en un contexto de estudiantes de sexto grado de primaria en Argentina investigó la relación entre la “oportunidad de aprender” ofrecida por el maestro a sus alumnos en el aula y el logro académico en matemáticas que estos obtuvieron. Varela

(2006), en el ámbito mexicano, aportó una serie de ideas sobre financiamiento, gestión institucional, infraestructura escolar, maestros, gestión de la innovación, sistemas de investigación y evaluación para que la institución escolar ofrezca equidad educativa a sus estudiantes. Por su parte, Sandoval Hernández (2007), también en el contexto de México, analiza la inequidad en la distribución de las oportunidades educativas que desde hace varios años ha sido detectada en México y que, sin duda, es uno de los rasgos que caracterizan el funcionamiento del sistema escolar de este país y es también uno de los grandes temas pendientes de su política educativa. Esta condición del sistema educativo tiene al menos dos dimensiones: por un lado, la inequidad con la que se distribuyen las oportunidades de acceder y permanecer en el mismo; y por otro, la inequidad con la que se distribuyen las oportunidades de obtener rendimientos satisfactorios.

Diferentes investigadores han explorado la relación entre equidad y educación y explicado el papel de esta última en contribuir a una sociedad más equitativa. En este sentido, autores como Ortega Ortega Estrada (2003) afirman que el concepto de justicia está implícito en el concepto de equidad educativa. En este sentido, es importante indicar que la equidad educativa como significación tendría que ir más allá de un concepto y abordar realidades, pues “la educación de ahora enfrenta a nuevos retos, tales como la creciente migración y la necesidad de integrar a cada vez mayores tipos de minorías” (Bracho González & Hernández Fernández, 2016, p. 2). Esta idea coincide con los pronunciamientos de los organismos internacionales, desde los cuales se plantea que se requiera una genuina equidad educativa para alcanzar una mayor cohesión social (Bracho González & Hernández Fernández, 2016). Como señalan los especialistas de OREALC/UNESCO, “la equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.17).

La equidad educativa, por lo tanto, no se debe quedar solo en el discurso político o en recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) dirigidas a los países en desarrollo que solo van encaminadas a mitigar la pobreza. Es necesario que los análisis de la equidad educativa generen acciones concretas que apoyen desde la educación a una verdadera justicia social. En este marco, el concepto de equidad debe referirse a un amplio abanico de temas que abarquen desde el acceso a la educación hasta el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante.

Asimismo, autores como Nieto (2000) proponen que los programas educativos se diseñen a partir de la diversidad de los estudiantes para lograr la equidad y avanzar en el concepto de justicia social, es decir, para que:

exista equidad en la educación se requiere que exista igualdad de oportunidades y capacidades entendidas, como eliminar los obstáculos sociales que impiden la libre competencia entre los individuos pero también que dicha competencia sea justa y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que generen ventajas para los desfavorecidos (Bracho González & Hernández Fernández, 2016, p.10).

Lo expuesto anteriormente muestra que el objetivo de justicia social solo se puede conseguir a través de una equidad en el sistema educativo y que dicho objetivo requiere la existencia de prácticas inclusivas para los grupos minoritarios y desfavorecidos. Es bajo este prisma donde se sitúa la presente investigación, la cual toma como punto de partida los aportes de Nieto (2000) y Estrada (2003), que afirman que son las prácticas inclusivas las que generan igualdad de oportunidades a las minorías que tienen desventajas. La aportación de este trabajo consiste en describir y analizar las experiencias de los estudiantes transnacionales y sus docentes, con especial atención a las experiencias que puedan revelar la existencia o ausencia de equidad en sus servicios educativos.

Por lo tanto, el tema de la equidad en la educación resulta relevante para la presente investigación y a este respecto es importante destacar los aportes que se han realizado a fecha de la publicación de este artículo sobre el fenómeno de los estudiantes transnacionales y sus experiencias cuando migran. Es por ello que nos enfocamos a continuación en la relación entre el concepto de equidad y el fenómeno de la movilidad transnacional de los estudiantes.

## Revisión de la literatura

Independientemente de los motivos que causan la movilidad, los estudiantes transnacionales viven experiencias únicas que influyen de forma determinante en la formación de sus identidades personales y el desarrollo de perspectivas sobre su papel en la sociedad (Montoya Arce, Salas Alfaro, & Soberón Mora, 2011). El fenómeno, conviene aclarar, no es único al contexto norteamericano, sino que existe en otros ámbitos socio-políticos tan diversos como el de los exiliados políticos que retornaron a Chile tras una prolongada estancia en Francia tras la dictadura de Pinochet (Jedlicki, 2007) o el de las poblaciones indígenas que se refugiaron en México tras huir de la guerra civil en Guatemala (Rousseau, Morales, & Foxen, 2001).

Enfocándonos en el contexto norteamericano, García y Hamann (2016) calculaban que el número de estudiantes mexicanos de enseñanza básica (el equivalente a elementary y middle school en el ámbito estadounidense) matriculados en el momento de publicación de su investigación en escuelas mexicanas tras recibir parte de su educación en los Estados Unidos superaba los 400,000. Las experiencias transnacionales de estos estudiantes (y también de los estudiantes transnacionales en los Estados Unidos) presentan desafíos importantes. Entre ellos se encuentra el hecho de que las experiencias académicas que reciben en un país no siempre se ven reconocidas en el otro. También, y este es un punto fundamental, la posibilidad de que los centros escolares no reconozcan a estos estudiantes como biculturales, bilingües y binacionales (Hamann & Zúñiga, 2008).

Estudios como el de Sañudo Guerra (2010), hablan de los estudiantes transnacionales desde los significados culturales relacionados a la igualdad y equidad al mismo tiempo que se identifican los significados, las acciones y estrategias que los agentes educativos y padres de familia usan para incorporar a los niños transnacionales al proceso educativo en el marco de la cultura institucional y experiencial para posteriormente proponer estrategias inclusivas que aseguren una educación con justicia y equidad desde el aula. El estudio de Sañudo Guerra (2010), cualitativo descriptivo en un primer momento y posteriormente interpretativo, describe las experiencias de los niños transnacionales y los agentes educativos que intervienen. Un hallazgo muy importante es que los niños y niñas migrantes no presentan retraso académico alguno. Sus mayores dificultades están en su integración a la escuela y al grupo escolar, el dominio del idioma y el interés y la participación en su nivelación académica. También hace énfasis en que es importante valorar las diferentes experiencias y los conocimientos de cada estudiante en su contexto, ver las diferencias no como deficiencias y reafirmar la identidad cultural en un ambiente de respeto e igualdad.

Por otro lado, la aportación de Zúñiga y Hamman (2009) presenta resultados de una investigación sobre escolares mexicanos que, tras haber vivido y estudiado en Estados Unidos, regresan a escuelas de los estados de Nuevo León y Zacatecas. El estudio forma parte de una investigación sobre alumnos transnacionales con el propósito de describir las trayectorias de esos alumnos, analizar las dinámicas que se presentan en las escuelas y establecer propuestas de atención educativa. Entre los principales hallazgos se encuentran que: el fenómeno de la migración escolar transnacional presenta trayectorias diferenciadas y fragmentadas, los alumnos mexicanos migrantes conforman identidades transnacionales complejas y en las escuelas mexicanas se establecen dinámicas de inclusión y de exclusión. Finalmente, se presentan opciones de política educativa para el sistema educativo mexicano, como el que la participación de alumnos transnacionales en escuelas mexicanas debe ser concebida institucionalmente como una fortaleza y no como un problema. Asimismo, se deben diseñar currículos de transición para los alumnos que llegan por primera vez a una escuela mexicana.

Recientemente, un estudio de Jensen, Mejía Arauz, and Aguilar Zepeda (2017) enmarca las necesidades de aprendizaje para dichos estudiantes y analiza tres aspectos de la equidad: enseñanza de adecuada cantidad, de alta calidad y significativa. Los autores incluyen una serie de recomendaciones de investigación futura y acciones en las instituciones educativas encaminadas a enriquecer las oportunidades de aprendizaje para estos estudiantes retornados en las aulas mexicanas. Entre ellas se destaca que se pueden llegar a evaluaciones más amplias y completas de la enseñanza equitativa para los niños retornados y a intervenciones para desarrollar y hacer mejoras donde sean necesarias.

Estas aportaciones han dado un marco de referencia que nos permite ver, desde la educación en México, una serie de oportunidades en materia de política y en materia de prácticas docentes desde las instituciones escolares. El fenómeno lleva varias décadas de estudio, a pesar de lo cual ha habido pocos avances en el tema. Por ello, pretendemos aportar desde las experiencias de los estudiantes y docentes las diferentes facetas por las que atraviesan para tener acceso a una educación en condiciones diferentes a su origen y cómo los docentes desde las limitaciones pretenden incorporar a estos estudiantes en una educación que pretende responder a los principios de equidad.

## **Metodología**

Este estudio es el resultado de una colaboración entre investigadores ubicados en México y los Estados Unidos y se desarrolló en el ámbito de un amplio proyecto de investigación llevado a cabo en ambos países. El objeto de estudio del proyecto marco se concentró en una comprensión profunda del fenómeno de la movilidad transnacional de niños y adolescentes. Con este fin se establecieron diversos equipos de investigación, cada uno de ellos encargado de un aspecto concreto del objeto general de estudio, pero todos enfocados en las experiencias y percepciones de estudiantes transnacionales y sus docentes. Los autores del presente artículo nos enfocamos en la relación entre el concepto de equidad y el fenómeno de la movilidad transnacional de estudiantes. Con este propósito, la recolección de datos se realizó tanto en México como en los Estados Unidos.

El enfoque cualitativo se basa en la orientación emergente de la investigación, la recolección de datos en sus lugares naturales y un análisis exhaustivo de esos mismos datos con el objetivo de identificar una serie de pautas y temas. La representación de las voces de los maestros y estudiantes, nuestra propia reflexividad como investigadores y una compleja descripción e interpretación del problema objeto del estudio apoyan el diseño cualitativo escogido (Creswell & Poth, 2016). Entre los modelos posibles encuadrados en la tipología de estudios cualitativos, la investigación se define como de tipo fenomenológico. Este tipo de estudios describen los significados comunes de los participantes en torno a un fenómeno concreto, en este caso la transnacionalidad (Creswell & Poth, 2016). El objeto de estudio, por lo tanto, es la descripción de los elementos comunes de una serie de estudiantes en conexión con sus experiencias transnacionales. El equipo de investigación consiguió estas descripciones a través de una cuidadosa atención al contexto y a las percepciones de los participantes sobre sus experiencias vitales (Dawson, 2012). La triangulación de los datos nos permitió entrelazar los resultados (Hesse-Biber & Leavy, 2010) y añadir profundidad a la narrativa de los mismos (Fusch, Fusch, & Ness, 2018). Esta triangulación se consiguió a través de la recolección y análisis de los datos por varios investigadores. Por otra parte, dada la naturaleza cualitativa del estudio los resultados no son generalizables si no transferibles a circunstancias donde el lugar, los participantes y el tema ofrezcan un alto grado de similitud.

## **Contexto y participantes**

Este artículo muestra los resultados de un estudio de colaboración entre la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y la Universidad del Norte de Texas, con la intención de exponer las voces y vivencias de estudiantes y sus maestros en escuelas de México y los Estados Unidos. Los participantes en el estudio son docentes y estudiantes de enseñanza primaria y secundaria de Jalisco y Texas. La recolección de datos en Jalisco fue llevada a cabo en centros educativos de la ciudad de Guadalajara, en escuelas situadas en la zona metropolitana de esta ciudad y en pequeñas localidades fuera de la metrópoli. La muestra de alumnos se compuso de estudiantes con una edad de entre 10 y 16 años. Las entrevistas de Texas se realizaron en un centro escolar de un área metropolitana. Utilizando, al igual que en Jalisco, una técnica de muestreo de conveniencia, se seleccionaron estudiantes que hubieron residido en México y los Estados Unidos. En ambos casos, Texas y Jalisco, se prestó especial atención a los movimientos migratorios de los estudiantes, clasificándolos en movimientos de dos vías (con una experiencia escolar significativa en cada país) y circulares (con más de dos experiencias escolares

**Tabla 1.** Datos demográficos de los docentes.

Nombre (pseudónimo)	Lugar de residencia	Años en la docencia	Grado impartido en el momento del estudio	Años trabajando con estudiantes migrantes
Braulio	Texas	12	9–12	2 años
Camelia	Texas	35	9–12	12 años
Mayte	México	28	Primaria y Secundaria	1 año
Francisco	México	5	Primaria y Secundaria	5 años

**Tabla 2.** Datos demográficos de los estudiantes.

Nombre (pseudónimo)	Residencia	Edad	Lugar de nacimiento	Tipo de migración
Alberto	North Texas	16	México	De dos vías
Laura	North Texas	14	Estados Unidos	Circular
María	North Texas	16	Estados Unidos	Dos vías
Manuel	North Texas	14	Estados Unidos	Circular
Maite	North Texas	14	Estados Unidos	De dos vías
Claudia	Jalisco	13	Estados Unidos	De dos vías
Adriana	Jalisco	12	Estados Unidos	De dos vías
Carlos	Jalisco	13	Estados Unidos	De dos vías
Susana	Jalisco	12	Estados Unidos	Circular
Daphne	Jalisco	10	Estados Unidos	Circular

significativas en ambos países). Con la intención de delinear los parámetros de selección de los estudiantes consideramos como experiencia escolar significativa aquella en que el estudiante permanecía por un tiempo superior a dos meses en un centro escolar de manera consecutiva. Por ejemplo, el movimiento migratorio de un estudiante que hubiese asistido a un centro escolar de los Estados Unidos por dos o más meses para luego trasladarse a México y asistir a un centro escolar mexicano por al menos dos meses fue clasificado como de los vías. Si el estudiante añadía al menos un movimiento más (en este ejemplo, regresando a los Estados Unidos y asistiendo a un centro escolar por al menos dos meses), el movimiento fue clasificado como circular. Las [tablas 1](#) y [2](#) proporcionan los datos demográficos de los docentes y estudiantes que participaron en el estudio:

### **Recolección de datos**

Para la recolección de datos, el equipo de investigación entrevistó a docentes y estudiantes en México y los Estados Unidos. Para la localización de los participantes se contó con la ayuda del Secretariado de Educación en Jalisco y el departamento de educación bilingüe de un distrito escolar en Texas. El tamaño del muestreo de participantes se justifica con la naturaleza cualitativa de la investigación. Para estudios de naturaleza fenomenológica, Creswell y Poth (2016) mencionan un número variable de participantes. Los 14 de nuestro estudio están dentro de los márgenes sugeridos por estos autores.

Las entrevistas de Jalisco fueron realizadas entre mayo y junio de 2019 y las de Texas en octubre de ese mismo año. En el caso de los estudiantes, los investigadores obtuvieron el consentimiento tanto de los padres o tutores legales como de los menores de edad. También se obtuvo consentimiento por parte de los docentes para participar en el estudio. En ambos casos, los investigadores describieron a los posibles participantes y sus padres o tutores el objeto del estudio. El estudio había sido aprobado previamente tanto por el Secretariado de Educación de Jalisco como por una universidad estadounidense.

Las entrevistas, idénticas en ambos países, fueron realizadas en el idioma escogido por los participantes y grabadas de forma digital. Los participantes ubicados en México escogieron el español para este propósito, mientras que los ubicados en Texas escogieron el inglés. Las transcripciones fueron llevadas a cabo por los investigadores y almacenadas en una plataforma en línea con garantías de seguridad. Ninguna de las entrevistas fue traducida durante la transcripción y el análisis se realizó en el idioma de la entrevista. La decisión de trabajar en los dos idiomas, español e inglés, se

realizó a fin de preservar la autenticidad de los datos. Al tratarse de un equipo de investigación bilingüe y binacional, las traducciones no fueron necesarias. Aunque los investigadores utilizaron una lista de preguntas predeterminadas, el formato semi-estructurado de las entrevistas permitió que los participantes expresaran sus puntos de vista sobre temas que consideraban oportunos (Longhurst, 2003). La entrevista a los docentes incluyó 25 preguntas divididas en los siguientes apartados: datos demográficos, apoyo académico, apoyo lingüístico, apoyo socioemocional, percepciones sobre el concepto de identidad y desarrollo profesional. Las preguntas se enfocaron en las experiencias y percepciones de los docentes en relación a su trabajo con estudiantes transnacionales. El formato de la entrevista a los estudiantes fue similar, salvo en el apartado de desarrollo profesional que, lógicamente, se omitió. El enfoque de las preguntas fue el de las experiencias transnacionales de los estudiantes y se concentraron en aquellos elementos que podrían indicar la existencia o ausencia de una educación equitativa. Los datos recogidos permitieron alcanzar el punto de saturación.

### **Análisis de datos**

Tomando como punto de partida los procedimientos descritos por Creswell y Poth (2016), el equipo inició la lectura de las transcripciones. A esta lectura inicial siguió una segunda lectura sistemática en la cual tres de los investigadores, de forma independiente, asignaron códigos iniciales a partir de las palabras e ideas expresadas por los entrevistados. En esta segunda lectura también se procedió a una asignación de códigos basados en los conceptos encontrados en la revisión de la literatura. El estudio adoptó, en consecuencia, una combinación de análisis inductivo y deductivo para el análisis de los datos (Creswell & Poth, 2016), el primero marcado por los códigos generados a partir de las palabras de los entrevistados y el segundo asignando códigos a partir de los conceptos identificados en el marco teórico. La *Tabla 3* muestra ejemplos de ambos enfoques analíticos.

A continuación, los investigadores mantuvieron una serie de reuniones con el objeto de revisar los códigos y las implicaciones de los mismos, estudiando las discrepancias y llegando a puntos de acuerdo sobre las mismas. La naturaleza iterativa del análisis permitió que se identificaran una serie de ideas constantes o categorías, las cuales formaron la base de los temas que se describen más adelante (Auerbach & Silverstein, 2003; Saldaña, 2013).

### **Posicionalidad de los investigadores**

Es importante reflejar de forma expresa la perspectiva adoptada por los investigadores sobre la cuestión investigada y su contexto social y político (Holmes, 2020). En nuestro caso, el equipo se compuso de cinco investigadores, cuatro ubicados en el estado mexicano de Jalisco y con

**Tabla 3.** Ejemplos de los enfoques analíticos.

Código	Tipo de análisis	Texto	Pseudónimo	Papel
Apoyo académico	Data-driven coding	They need teachers, sheltered instruction, they cannot be thrown into a classroom.	Mayte	Maestra
Acceso a oportunidades	Data-driven coding	Language center, emotional support.	Camelia	Maestra
Apoyo social	Data-driven coding	I stay too late usually and we hang out with them.	Francisco	Maestro
Inequidad en la distribución de las oportunidades educativas (Sandoval Hernández, 2007)	Concept-driven coding	I didn't get any support.	Carlos	Estudiante
Ausencia de prácticas inclusivas (Nieto, 2000)	Concept-driven coding	Los maestros no te apoyan. No les importa si entregas tareas.	Claudia	Estudiante

responsabilidades de investigación y apoyo docente en el Secretariado de Educación y uno localizado en Texas y adscrito a una universidad pública. Como nexo común entre todos nosotros se encuentra un fuerte e ineludible deseo por mejorar las condiciones educativas, tanto en México como en los Estados Unidos. En particular, nuestro interés y enfoque se encuentra en aquellos estudiantes que históricamente han sido y continúan siendo marginalizados y situados en el perímetro de las políticas educativas. El hecho de haber recibido nuestra formación personal y profesional en diferentes contextos geopolíticos nos proporciona una amplitud de perspectivas que nos permite apreciar los diferentes fenómenos educativos bajo una amplia gama de puntos de vista. Sin embargo, es también importante reseñar que ninguno de los investigadores contamos con experiencia personal directa con el fenómeno del transnacionalismo tal como se ha definido en este artículo. Sí hemos tenido el privilegio, sin embargo, de haber trabajado como docentes de estudiantes transnacionales, lo cual nos ha permitido vislumbrar las condiciones y circunstancias de estos estudiantes. También reconocemos que nuestra adscripción a instituciones de investigación nos sitúa en una posición de privilegio alejada de la situación de muchos de los estudiantes transnacionales objeto de este estudio. Es por esto que nuestra participación en el proyecto de investigación partió bajo la premisa de aprender de los participantes e intentar comprender sus experiencias vitales.

### ***Integridad del estudio***

Para asegurar la integridad del estudio se utilizaron una serie de estrategias de validación, siguiendo los parámetros establecidos por Creswell y Miller (2000). Estas estrategias incluyen (1) una involucración prolongada y observación persistente conseguida a través de la cercana relación profesional que a lo largo de los años los investigadores han mantenido con los centros educativos donde se realizaron las entrevistas; (2) la triangulación en el proceso investigador a través de la revisión de las transcripciones de las entrevistas por varios miembros del equipo, lo cual permitió una interpretación consistente de los datos y una corroboración de los temas identificados; (3) la revisión por pares lograda gracias a la naturaleza colaborativa de la recolección y el análisis de los datos que permitió que la interpretación de los mismos fuera objeto de debate dentro del grupo de investigación; y (4) una descripción densa y extensa en la que se describe la investigación en detalle. La utilización de estas estrategias logra satisfacer los criterios establecidos por Lincoln y Guba (1985) para la integridad de un estudio en lo que se refiere a la credibilidad, transferibilidad, confianza y confirmabilidad.

### **Resultados**

El objetivo de nuestra investigación fue el estudio de las experiencias transnacionales de un grupo de estudiantes bajo el prisma de la equidad educativa. El análisis iterativo de los datos provenientes de las entrevistas a estudiantes y docentes permitió identificar una serie de temas que, vistos en su conjunto, nos permitió analizar los elementos que contribuyen a la presencia o ausencia de equidad en la educación de los estudiantes transnacionales. Los temas identificados y que serán descritos a continuación fueron los siguientes: Adaptación social, adaptación académica, acceso a una enseñanza de calidad y acceso a una educación específica para estudiantes transnacionales. Pasamos a describir cada uno de ellos, utilizando para ello viñetas con muestras representativas de los temas. Resaltamos, asimismo, que las secciones que a continuación se presentan resumen los datos recogidos en el estudio pero no intentan describir o relatar la totalidad de los mismos.

#### ***Adaptación social***

Las entrevistas revelaron que la vida de los estudiantes transnacionales se ve afectada por los movimientos migratorios de las familias, no solo en el aspecto académico si no también en el social. La escuela y la familia son los grandes espacios para la adaptación social de los estudiantes. Lo que ocurre en ellas determina en gran parte el futuro de las niñas, niños y adolescentes mexicanos que

vivieron y estudiaron en Estados Unidos y que regresan a México. En estos casos, las escuelas son el principal agente de socialización y de conformación de una identidad compleja y transnacional. Una de las estudiantes de Jalisco se expresó de la siguiente manera:

Quise conocer allá y tuve problemas aquí con una maestra. Todavía está en esta escuela, pero en la mañana. Es que yo apenas sabía contar hasta el 10 y pues otras niñas sabían más, tuve mucho bullying por mis compañeros, porque estaba gordita y no podía pronunciar la r y la ñ y otras palabras, me tiraban mi lonche y lo pisaban (Susana).

Susana, estudiante nacida en Los Ángeles, se trasladó con su familia a México a los siete años. Tras un regreso a Estados Unidos para vivir con su abuela, el último traslado, de regreso a México, tuvo lugar a los 11 años, un año y medio antes de la entrevista. La viñeta reproducida arriba se refiere al traslado a México a los siete años, momento en que sus padres llegaron a la conclusión de que su hija estaba sufriendo problemas de adaptación social. Para Susana, esta situación cambió cuando regresó a los Estados Unidos:

En la escuela [en Estados Unidos] me sentí muy bien porque me apoyaron mucho más los maestros. Los compañeros sí me respetaban, cualquier cosa les decía a los maestros, no me discriminaban (Susana).

En importante reseñar que esta adaptación a los Estados Unidos fue influida no solo por el trato acogedor que recibió en este país, sino también por el apoyo continuado de su madre:

Sentí el apoyo de mi mamá, aunque estaba separada, me hablaba por teléfono y me daba ánimos motivándome para ir a la escuela (Susana).

Esta entrevista muestra los sentimientos encontrados a los que hacen frente los estudiantes transnacionales, desde el dolor por la separación familiar hasta la esperanza por las oportunidades que aparecen. Característica principal de esta situación es el estrés emocional que la familia entera o uno de los miembros puede sufrir, ya que el hecho de que la familia se constituya en dos o más países puede llegar a generar una forma permanente de dolor por la escisión y la ruptura de vínculos emocionales.

Otra estudiante, Laura, también expresó dificultades relacionadas con su adaptación social. Laura nació en los Estados Unidos pero a los tres años de edad su madre se trasladó a México, donde residía el padre. Allí curso kindergarten y el primer curso de primaria, antes de regresar a los Estados Unidos. Hablando sobre sus sentimientos durante esos años en México, Laura afirmó que “no me gustaba cómo las personas de allá [México] eran con nosotros porque nos trataban como diferente.” Estos sentimientos de aislamiento son comunes entre los estudiantes transnacionales.

Por lo tanto, las niñas, niños y adolescentes migrantes experimentan una crisis que implica el fenómeno de ruptura-separación-soledad, tríada vivida necesariamente como un periodo de transición, pero, al mismo tiempo, como oportunidad de crecimiento.

### ***Adaptación académica***

Los estudiantes participantes en esta investigación dieron una gran importancia a la adaptación académica que viven al llegar a sus nuevas escuelas. Los datos analizados revelaron las percepciones de los estudiantes en cuanto a sus necesidades escolares como elementos que generan condiciones de equidad educativa. De esta forma expresaron que las situaciones que viven dentro de esta adaptación influyen de manera positiva o negativa en su educación:

El de matemáticas a veces me ayuda mucho en las respuestas, a veces a contestarlas, y la de inglés también, ella es la que me ayuda más, hablando más inglés (Claudia).

Claudia, estudiante de 13 años nacida en los Estados Unidos y que cursó estudios en ese país hasta dos meses antes de la entrevista, cuando su familia trasladó su residencia al estado de Jalisco, expresa su satisfacción con el apoyo recibido en la clase de matemáticas y con el hecho de que su maestra le hable en inglés en clase. Ambos maestros, de esta forma, facilitan la adaptación académica de Claudia, uno proporcionando técnicas de andamiaje o scaffolding y la otra utilizando el idioma dominante de la

estudiante. Esto no nos permite afirmar categóricamente que Claudia había experimentado una total adaptación académica (desconocemos su situación en las otras clases) pero al menos podemos identificar como elementos positivos las estrategias utilizadas por los docentes de matemáticas e inglés. Sin duda, la adaptación de los métodos didácticos por parte de estos dos maestros es un punto de partida positivo e importante, ya que la familia de Claudia había indicado a los maestros su intención de permanecer en México de forma permanente. En otros casos, sin embargo, las entrevistas revelaron una perspectiva más desfavorable. Este fue el caso de Carlos, cuando expresó lo siguiente:

Y aquí [en México] no dan muchas clases para aprender diferentes idiomas y cuesta más y aquí no hay ayuda (Carlos).

Carlos, estudiante que cursó la primera parte de sus estudios en Estados Unidos pero que se encontraba en el momento de las entrevistas residiendo en México, expresa su frustración por la falta de apoyo lingüístico y académico que recibe en su escuela mexicana. En este caso, el estudiante compara ambos sistemas (estadounidense y mexicano) y concluye que en este último “cuesta más” y “no hay ayuda.”

En ambos casos, se puede observar la importancia que los alumnos otorgan a la adaptación académica. Los dos comparan sus experiencias escolares presentes (en México) con las pasadas (en los Estados Unidos) y son conscientes de los factores que están contribuyendo a su adaptación académica en el nuevo país (México). Esta categoría pone de manifiesto la importancia de que las escuelas establezcan dispositivos de apoyo para los estudiantes de manera clara, transparente y sistemática. Sin embargo, el requisito previo para la puesta en práctica de estos mecanismos de apoyo es la necesidad de proporcionar a los docentes una capacitación profesional que de manera expresa se enfoque en las necesidades de los estudiantes transnacionales, facilitando su adaptación escolar.

### ***Acceso a una enseñanza de calidad***

Otro aspecto importante manifestado por los participantes se refiere a los elementos que los alumnos requieren para poder adaptarse al nuevo ambiente académico y social que viven después del traslado al nuevo país. Esta categoría considera la calidad como parte de los saberes que los docentes deben contar para poder apoyar y entender las necesidades de estos jóvenes y tiene íntima relación con aquellos procesos que las escuelas deben integrar para su pronta adaptación. También considera cómo el sistema educativo en general contempla o no la llegada de alumnos en estas condiciones. Uno de los docentes de Jalisco indicó:

Por la ignorancia los estamos afectando cuando pudiéramos apoyarlos, o sea, hay casos como el del año pasado que eran así súper evidentes, tiene la dificultad total y estos otros chavitos detectas el tonito y cosas así pero realmente no vas más a fondo a apoyarlos más y probablemente necesitan este apoyo y no se los damos (Francisco).

Esta viñeta muestra, por un lado, la frustración del docente por la falta de instrumentos pedagógicos para apoyar a los estudiantes transnacionales y, por otro, la constatación de que los estudiantes transnacionales necesitan apoyo tanto de tipo académico como, posiblemente, social. En el caso de esta viñeta, Francisco habla de dos tipos de estudiantes transnacionales. Uno está conformado por aquellos estudiantes con evidentes problemas de adaptación académica y, quizás, social. En el otro incluye a estudiantes transnacionales a los que se les detecta un “tonito” o acento, que están más adaptados académica y socialmente y a los que no se les proporciona todo el apoyo que necesitan. En este último sentido, otra docente afirma que la falta de apoyo los afecta en el aprovechamiento escolar, ya que:

[...] en algunos alumnos, particularmente en áreas de historia, sociales, este tipo de asignaturas es nulo en lo que se pudiera considerar más a la par de Estados Unidos, [...] bueno yo en mi área de español he notado bastantes deficiencias (Mayte).

En este caso, la docente muestra su frustración por la falta de adecuación académica de los estudiantes transnacionales, principalmente en el área de estudios sociales, al mismo tiempo que constata la dificultad de alinear los contenidos curriculares de ambos países por la naturaleza particular de las materias. Esto se hace extensivo a la enseñanza de la lengua española.

Esta categoría nace a partir de que los docentes consideran como un elemento esencial de la equidad educativa el hecho de que los alumnos puedan acceder a una enseñanza de calidad. Desde su óptica, existen condiciones que limitan dicho acceso. Estas condiciones incluyen, tal como se aprecia en las viñetas seleccionadas para esta categoría, la falta de conocimientos pedagógicos de los docentes en lo relativo a la enseñanza de estudiantes transnacionales y los desafíos inherentes a la transición del currículo estadounidense al mexicano.

### ***Acceso a una educación específica para estudiantes transnacionales***

Las necesidades educativas de los estudiantes transnacionales son cada vez más diversas y desafortunadamente esta diversidad está asociada fuertemente a desigualdades educativas. Podemos puntualizar que una necesidad que se requiere abordar cuando estos estudiantes se integran a las escuelas en México es la dimensión pedagógica. No obstante, se puede observar que la dimensión lingüística puede estar a su favor, es decir, dominar ambos idiomas es percibido por los docentes como una potencialidad, como refieren:

[...] todos hablaban de una personita que estaba muy cohibida, ese niño no hace nada, y entonces dije, a ver espérenme, esa niña, era una niña, tenía un potencial, bueno, porque es totalmente bilingüe, lo que pasa es que no entendía nada, y ahí fue donde ya en el Consejo Técnico Escolar nos dimos cuenta que hace falta tomar en cuenta ese tipo de situaciones (Mayte).

En este caso, la maestra Mayte hace referencia a una estudiante que, a pesar de ser bilingüe, tenía dificultades para entender los contenidos de las materias por la dificultad intrínseca de las mismas. No queda claro si esta dificultad está causada por las diferencias en el currículo entre México y los Estados Unidos o los diferentes enfoques pedagógicos entre los dos países, pero sí es evidente la consideración del bilingüismo como un activo.

Sin embargo, vale la pena referir que a pesar de que los estudiantes ingresan con estas capacidades lingüísticas existen brechas en lo que se refiere a la práctica pedagógica, pues no son consideradas las diferencias nacionales, geopolíticas y culturales. Los docentes en México desconocen si existen adecuaciones que se puedan realizar a los programas cuando integran a los estudiantes transnacionales. Docentes entrevistados refieren:

Pueda que los haya, pero no los conocemos, creo que así es el problema ya que no estamos familiarizados con eso, con ese programa (Francisco).

Resulta importante transformar la práctica docente a una pedagogía basada en las fortalezas que los estudiantes traen a la escuela. El cambio desde perspectivas basadas en los déficits de los estudiantes hacia perspectivas basadas en sus ventajas o valores aportaría a consolidar una equidad educativa con grado de justicia social e imparcialidad.

A este respecto, y como punto de partida para el acceso a programas escolares basados en una pedagogía cultural y lingüísticamente relevante, tanto los maestros de Jalisco como los de Texas expresaron la necesidad de recibir más oportunidades de capacitación profesional. A la pregunta sobre la manera en que los centros escolares podrían servir mejor las necesidades educativas de los estudiantes transnacionales, uno de los maestros de Jalisco expresó lo siguiente:

[Recibir] cursos para saber cómo adaptarlos de la mejor manera tanto en lo académico como en lo social (Francisco).

Tras esta preocupación inicial, los docentes también expresaron de forma inequívoca sus dudas sobre el acceso de los estudiantes transnacionales a programas de educación especial dentro de sus escuelas. Así, uno de ellos indicó lo siguiente:

We get them in high school, they haven't been identified as Special Education or having a 504 plan, and that's been kind of a headache for us to try and sort it out (Braulio).

Los recibimos en la preparatoria, no han sido identificados para un programa de educación especial y tampoco tienen un plan 504 y todo esto nos complica mucho las cosas (Braulio).

En este caso, Braulio parece indicar una preocupación por la existencia de instrumentos cultural y lingüísticamente relevantes que puedan proporcionar un diagnóstico apropiado para estudiantes con discapacidades de aprendizaje. Sin esta capacidad de diagnóstico el resultado puede ser una sobrerrepresentación o infrarrepresentación de los estudiantes transnacionales en programas de educación especial, preocupación esta existente en la literatura académica (ver, por ejemplo, Artiles, Klingner, and Tate (2006)).

Otros maestros, sin embargo, expresaron una perspectiva más optimista en cuanto al acceso a los sistemas escolares de apoyo. Este fue el caso de la siguiente maestra:

[Students have access to the] language center, emotional support, we even, if they are going through something, we get them to the intervention specialist (Camelia).

[Los estudiantes tienen acceso] al centro de lenguaje, apoyo emocional, incluso, si tienen problemas, les proporcionamos un especialista en intervenciones (Camelia).

Por lo tanto, es evidente que existen claros y sombras en las percepciones de los docentes en cuanto el acceso de los estudiantes a programas escolares concretos. Si bien por un lado estos docentes expresaron su esperanza de que el bilingüismo de los estudiante transnacionales les proporcionara una ventaja académica, por otro expresaron dudas en cuanto a la capacidad de los centros escolares para ajustarse a sus características culturales y sociales.

## Discusión y conclusiones

El propósito de nuestra investigación era el del profundizar en la problemática de los estudiantes transnacionales desde el punto de vista de la presencia o ausencia de equidad en los servicios educativos proporcionados por los centros escolares. En los tiempos actuales, donde los movimientos humanos a través de la frontera son cada vez más frecuentes, consideramos que es de vital importancia que los sistemas educativos se adapten a las necesidades y características de los estudiantes transnacionales.

En esta investigación ha resultado evidente que los docentes son conscientes de los retos y oportunidades que la presencia de estudiantes transnacionales presenta para los centros educativos, tanto de México como de los Estados Unidos. En este sentido, una educación que responda a las necesidades e intereses de los alumnos transnacionales debe ser diseñada para evitar el retraso escolar y fomentar el potencial personal y académico de los estudiantes transnacionales. Gran parte de este potencial, conviene recordarlo, es consecuencia directa de las experiencias vividas por los estudiantes (Montoya Arce et al., 2011). Estas experiencias son las que les permiten contar con un repertorio lingüístico y cultural que puede y debe convertirse en un activo no solo para ellos sino también para el resto de estudiantes.

Las escuelas son los grandes espacios de contacto sociocultural. Lo que ocurre en ellas determina en gran parte el futuro de las niñas, niños y adolescentes mexicanos que vivieron y estudiaron en Estados Unidos y que regresan a México. En estos casos, las escuelas son el principal agente de socialización y de conformación de una identidad. En este sentido, nuestra investigación viene a apoyar perspectivas que vinculan la equidad en la educación de los estudiantes transnacionales con los derechos humanos de los niños (Guzmán Elizondo, 2019).

Existe un número significativo de alumnos transnacionales en las escuelas mexicanas y estadounidenses (Borjian et al., 2016). Forman parte de una población heterogénea que va en aumento y que posiblemente en el futuro será binacional. Sin embargo, en las escuelas de México y los Estados Unidos, en muchos casos, se carece de estrategias para atender e integrar a los alumnos con experiencia transnacional. En el sistema educativo mexicano han sido insuficientes las acciones destinadas para la atención de este tipo de alumnos. Se necesita una mayor conciencia y capacitación sobre alumnos transnacionales y de esta forma evitar las inequidades resultantes de las barreras de acceso a programas educativos de calidad y el desigual reparto de oportunidades para disfrutar de condiciones de aprendizaje apropiadas (Sandoval Hernández, 2007). En el contexto estadounidense la situación se ha caracterizado por una interpretación deficitaria de los estudiantes de origen mexicano, lo cual históricamente se ha traducido en una situación de marginalización, a pesar de que desde ámbitos académicos se ha venido promulgando en las últimas décadas en favor de perspectivas positivas que tengan en cuenta las fortalezas de estos estudiantes (Kasun, 2015). Sin embargo, las políticas inmigratorias y educativas imperantes continúan presentando numerosos obstáculos a los estudiantes transnacionales en Estados Unidos hasta el punto de crear sentimientos de inadaptación entre estos estudiantes (Cortez Román & Hamann, 2014). Autores como Valenzuela (2005) han descrito este fenómeno como uno de “de-Mexicanization or subtracting student’ culture and language” (p. 336), lo cual tiene el efecto de erosionar el capital social de los estudiantes. Estos modelos y prácticas dejan de lado las experiencias de los estudiantes, experiencias que en muchos casos les dan la oportunidad de construir, navegar y vivir en un abanico amplio de geografías y emociones que les permiten interpretar sus relaciones sociales, lugares y acontecimientos en ambos lados de la frontera (O’Connor, 2018).

La presente investigación ha revelado que, para poder hablar de una educación con equidad para los niños y jóvenes que son partícipes del fenómeno de la migración y movilidad constante entre ambos países, a los cuales se ha conceptualizado en este trabajo como *estudiantes transnacionales*, es indispensable entender las diversas facetas que se viven en esta situación, tanto como en México como en Estados Unidos. Las acciones que se requieren tienen que ver no solo con atender a los estudiantes, sino también con proporcionar herramientas muy específicas a los docentes y crear sistemas dentro del sistema educativo que permitan dar respuesta a los desafíos presentados por un tipo muy concreto de estudiantes y aprovechar su presencia en el aula para enriquecer las oportunidades educativas de todos los estudiantes. Por un lado, es esencial dotar a las escuelas, entre otras cosas, de un cierto grado de autonomía para que puedan tomar decisiones particulares sobre las posibles adecuaciones que habrían de hacerse para dar respuesta y solución a esta problemática. Por otro, los docentes en ambos lados de la frontera exigen que se tenga un programa de capacitación específico para la atención a estos estudiantes, pues en muchos de los casos el primer obstáculo se debe al desconocimiento del lenguaje, es decir, cuando los niños llegan a Estados Unidos no hablan inglés, o cuando llegan a México no hablan español. Asimismo, incluso cuando se produce un alineamiento entre las capacidades lingüísticas de docentes y estudiantes transnacionales existe la posibilidad de que la diferencia de metodologías de enseñanza les represente una fuerte barrera de aprendizaje. En el caso de México, solo a través de una educación basada en los ideales de acceso y equidad se puede conseguir el doble propósito de incorporar el inglés en el sistema educativo y reconocer la variedad etnolingüística del país (Sayer, 2015).

Los docentes consideran que esta barrera pudiera ser perfectamente salvada si las escuelas tuvieran, en la práctica educativa, la facilidad para ejercer de manera autónoma las adecuaciones necesarias a los planes y programas establecidos para dar una mejor atención a los estudiantes en estas condiciones. Reconocen también que no existe un mecanismo de detección oportuna de estos alumnos, situación que les genera mayores complicaciones, pues al no contar con ello, les genera retrasos considerables en los diagnósticos grupales, adecuaciones curriculares y la toma de acciones efectivas para brindar apoyo a los estudiantes. Se debe entender la necesidad de contar con una pedagogía multicultural que prevea estas condiciones, así como un mapeo de aquellos municipios, condados o ciudades que son más proclives a recibir alumnos en estas condiciones.

Los maestros entrevistados coincidieron, asimismo, en señalar que los docentes deben contar con una capacitación más allá de lo académico, enfocada en la sensibilización de su papel como agente integrador de los niños y jóvenes para su pronta adaptación social dentro de las instituciones educativas, pues también confieren a este hecho otra de las barreras de aprendizaje a las que se enfrentan los estudiantes. En este sentido, las escuelas deberían contar con dispositivos específicos y/o protocolos que ayuden a la atención de estas condiciones. También es necesario que las escuelas entiendan, por un lado, la existencia de estos estudiantes y sus requerimientos especiales, específicos y particulares; por el otro, que brinden el apoyo necesario a los docentes que deben prestar el servicio educativo a los alumnos en esta situación, es decir, que la escuela se preocupe por brindar las herramientas necesarias para el correcto desarrollo de la profesión docente dentro de estas particularidades.

Esta investigación se enfocó tanto en los docentes que atienden a los *estudiantes transnacionales* como en estos mismos estudiantes. Las temáticas presentes en ambos grupos tienen evidentes puntos de conexión. Por ejemplo, ambos señalaron la importancia de prestar atención al proceso de adaptación social dentro del ámbito escolar. Asimismo, tanto docentes como estudiantes señalaron la problemática de comunicación que existe. Los maestros, en la gran mayoría de los casos, no conocen el idioma inglés, lo cual produce problemas de comunicación que pueden tener repercusiones académicas y sociales.

La falta de capacitación profesional de los docentes, principalmente en el área lingüística, no permite en todos los casos que los estudiantes reciban una educación culturalmente relevante. En México los estudiantes transnacionales no encuentran una enseñanza de lengua extranjera lo suficientemente apropiada y significativa. En los Estados Unidos no siempre existen elementos de apoyo bilingües que permitan a los estudiantes un mayor aprovechamiento educativo o una transición entre las metodologías de enseñanza en un ambiente más amigable.

Los estudiantes transnacionales sufren una difícil y particular adaptación social, que en gran medida pasa por la falta de elementos de apoyo en las mismas instituciones educativas. Sin embargo, los alumnos, tanto en México como en los Estados Unidos, refirieron que en este último país las escuelas les brindan apoyos psicológicos para poder superar esta condición. A pesar de todo, las crisis de separación que enfrentan suelen ser bastante complejas, más cuando, por lo general, se encuentran solo con sus familiares y sin amigos en los que puedan contar. En el caso de México, esta condición es inexistente para los estudiantes, pues no cuentan con ningún tipo de apoyo extracurricular o psicosocial que les pueda ayudar a hacer frente a los complejos procesos de ruptura, separación y soledad.

El proceso de adaptación a los nuevos entornos escolares que enfrentan los *estudiantes transnacionales* es en sí mismo una barrera de aprendizaje que les impide acceder a una educación de calidad en sus centros escolares. La adaptación no es solo en el ámbito escolar, llega también a trastocar el ámbito social, pues, como se dijo con anterioridad, los estudiantes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, por lo que las instituciones educativas deben de empezar a adoptar procesos integradores para estos alumnos, más aún, cuando se sabe que las escuelas se constituyen no solo como el espacio donde los jóvenes reciben la educación formal, sino como un agente socializador que tiene implicaciones más allá de lo académico.

Así, la adaptación de estos alumnos tiene consecuencias tanto académicas como sociales, que caminan por rutas paralelas. Las escuelas puede llegar a influir en ambas y, por lo tanto, es importante que estén preparadas para brindar a los jóvenes los apoyos y herramientas necesarios para que la adaptación pueda darse de manera plena. Como se documentó, estos apoyos se dan de manera aislada y están sujetos a la buena voluntad de los docentes. Si no se pone en práctica esta adaptación, entonces el alumno no sólo está excluido, sino que también es vulnerable a presentar graves deficiencias en su aprovechamiento académico. Por este motivo, las escuelas deben contar con dispositivos de apoyo establecidos de manera formal y permanente, circunstancia trascendental para poder contar con una equidad educativa. Ahora bien, estos mecanismos de apoyo deben ante todo respetar y potenciar las características culturales y lingüísticas de los estudiantes, en el sentido expresado por Vélez-Ibáñez

(20182020) cuando afirma que “one way to capitalize on the cultural and linguistic capacities of transborder populations is to integrate dual-language education and a funds of knowledge approach” (p. 20). Solo de esta forma se puede afrontar el problema de la tensión entre los estudiantes transnacionales y los diversos estamentos educativos, una tensión que es más palpable en el caso de los docentes, lo cuales en las entrevistas realizadas en este estudio expresaron su desconcierto ante la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas.

## Implicaciones

Los datos resultantes de esta investigación, por lo tanto, vienen a confirmar y extender las propuestas realizadas por Nieto (2000) enfocadas a establecer sistemas de apoyo fuertes y estables con los que avanzar en el concepto de justicia social en los centros escolares. También reafirman la clasificación de la equidad educativa realizada por Jensen et al. (2017) basada en parámetros de cantidad, calidad e importancia, así como la llamada de estos autores para implementar políticas educativas basadas en intervenciones concretas que resulten en mejoras para los estudiantes transnacionales.

A continuación, se plantean algunos retos del sistema educativo para atender a las necesidades de los alumnos transnacionales:

- (1) Proponer políticas educativas binacionales que permitan acuerdos entre México y los Estados Unidos para mejorar la atención a niñas, niños y adolescentes migrantes mediante programas que involucren a instituciones y organismos públicos y privados. Las perspectivas de los alumnos migrantes están determinadas, principalmente, por la forma en que se integran al sistema educativo, pero esta integración no ha sido históricamente suficiente ni adecuada.
- (2) La experiencia en esta investigación indica que las escuelas y los sistemas educativos pueden mejorar su bajo rendimiento a través de propuestas interculturales y con respeto a la diversidad que los alumnos migrantes transnacionales y los que no hayan tenido esta experiencia puedan aprender juntos y convivir.
- (3) La educación para migrantes transnacionales puede ser un eje transversal del currículo en todos los niveles educativos en que se promueva la atención a la equidad. Sobre todo, se requiere estudiar este fenómeno para su comprensión y tratamiento pedagógico en la formación inicial, capacitación y habilitación de los maestros mexicanos y estadounidenses.
- (4) La participación de alumnos transnacionales en escuelas mexicanas debe ser concebida institucionalmente como una fortaleza y no como un problema. Una primera acción, en este sentido, es asegurarse de que los centros educativos cuenten con los recursos necesarios y que los docentes tengan la capacitación profesional adecuada para cumplir con las necesidades académicas y socio-emocionales de los alumnos. Asimismo, se deben diseñar currículos de transición para los alumnos que llegan por primera vez a una escuela mexicana de forma que se garantice el acceso a una enseñanza de calidad, el acceso a una enseñanza culturalmente relevante y el acceso a programas académicos que apoyen las necesidades de los estudiantes.
- (5) Los alumnos transnacionales, en muchos casos, especialmente aquellos que por nacimiento son estadounidenses, tendrán un futuro transnacional. Es necesario adecuar los propósitos, contenidos, enfoques, materiales de apoyo y evaluaciones a esta realidad para encontrar de qué manera las escuelas mexicanas pueden ser útiles para su futuro.

Es a través de la puesta en práctica de estas iniciativas que se podrá avanzar en el concepto de equidad en el sistema educativo, contribuyendo al desarrollo de los estudiantes y aumentando sus libertades fundamentales (Formichella, 2011). Nuestros estudiantes transnacionales presentes y futuros no merecen menos.

## ORCID

Ricardo González-Carriedo  <http://orcid.org/0000-0003-3413-2207>

## References

- Artiles, A. J., Klingner, J. K., & Tate, W. F. (2006). Representation of minority students in special education: Complicating traditional explanations: Editors' introduction. *Educational Researcher*, 35(6), 3–5. doi:10.3102/0013189X035006003.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. (2003). *Qualitative data. An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Written Press.
- Borjian, A., Muñoz de Cote, L. M., van Dijk, S., & Houde, P. (2016). Transnational children in Mexico: Context of migration and adaptation. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(1), 42–54. doi:10.1080/15595692.2015.1084920.
- Bracho González & Hernández Fernández, J. (2016). Equidad Educativa: Avances en la definición de su concepto. *X Congreso Nacional de Educación Educativa*. Retrieved from [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_10/ponencias/1852-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf)
- Cervini, R. (2011). Equidad y oportunidad de aprender en la educación básica. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 67–86.
- Convertino, C. (2018). “La Migra” in the classroom: Transfronterizx students exploring mobility in transnational higher education on the US-Mexico border. *Educational Studies*, 54(5), 569–582. doi:10.1080/00131946.2018.1492923.
- Cortez Román, N. A. C., & Hamann, E. T. (2014). College dreams à la Mexicana ... agency and strategy among American-Mexican transnational students. *Latino Studies*, 12(2), 237–258. doi:10.1057/lst.2014.24.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. doi:10.1207/s15430421tip3903\_2.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. New York: Sage publications.
- Dawson, J. (2012). Thick description. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (Vol. 1, pp. 943–944). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. (2010). doi:10.4135/9781412957397.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO Santillana. Madrid.
- Despagne, C., & Jacobo Suárez, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: El caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, 47, 3.
- Estrada, F. O. (2003). La equidad en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 119–134.
- Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista educación*, 35(1), 1–36. doi:10.15517/revedu.v35i1.463.
- Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change*, 10(1), 2. doi:10.5590/JOSC.2018.10.1.02.
- García, J. S., & Hamann, E. T. (2016). Educator responses to migrant children in Mexican schools. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 199–225. doi:10.1525/mex.2016.32.2.199.
- Guzmán Elizondo, H. A. (2019). Alumnos Transnacionales y la Educación en las Fronteras de México. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales-RLEEI*, 3(1), 93–98.
- Hamann, E. T., Zúñiga, V., & García, J. S. (2008). From Nuevo León to the USA and back again: Transnational students in Mexico. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 6(1), 60–84. doi:10.1080/15362940802119245.
- Hamann, E. T., & Zúñiga, V. (2008). Transnational students in Mexican schools. *Anthropology News*, 49(5), 19. doi:10.1525/an.2008.49.5.19.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2010). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holmes, A. G. (2020). Researcher Positionality: A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research. A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1–10. doi:10.34293/education.v8i4.3232.
- Jedlicki, F. (2007). De l'exilé héroïque à l'illégitimité du retornado. Les retours des familles de réfugiés chiliens en France. *Anuario de Estudios Americanos*, 64(1), 87–110. doi:10.3989/aeamer.2007.v64.i1.34.
- Jensen, B., Mejía Arauz, R., & Aguilar Zepeda, R. (2017). La enseñanza equitativa para los niños retornados a México. *Sinéctica*, 48, 18.
- Kasun, G. S. (2015). “The Only Mexican in the Room”: Sobrevivencia as a Way of Knowing for Mexican Transnational Students and Families. *Anthropology & Education Quarterly*, 46(3), 277–294. doi:10.1111/aeq.12107.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key Methods in Geography*, 3(2), 143–156.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPEE-UNESCO.
- Menjívar, C. (2020a). [Review of the book *kids at work: Latinx families selling food on the streets of Los Angeles*, by E. Estrada]. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 49(6), 505–506. doi:10.1177/0094306120963121e.

- Menjívar, C. (2020b). Commentary: Will the outcome of the 2020 election reshape US immigration policies? *International Migration*, 58(5), 277–280. doi:10.1111/imig.12773.
- Montoya Arce, J., Salas Alfaro, R., & Soberón Mora, J. A. (2011). La migración de retorno desde Estados Unidos hacia el estado de México: Oportunidades y retos. *Cuadernos Geográficos*, 49, 153–178.
- Murillo, F. J., Cerdán, J., & Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de educación*, 319, 91–113.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180–187. doi:10.1177/0022487100051003004.
- Noe-Bustamante, L., Flores, A., & Shah, S. (2019). *Facts on Hispanics of Mexican origin in the United States, 2017*. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/hispanic/fact-sheet/u-s-hispanics-facts-on-mexican-origin-latinos/>
- O'Connor, B. (2018). Cross-border mobility and critical cosmopolitanism among South Texas university students. *Teachers College Record*, 120(5), 050302.
- O'Connor, B. H. (2019). "Everything went boom": Kinship narratives of transfronterizo university students. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 24(1), 242–262. doi:10.1111/jlca.12346.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OCDE] (n.d.). *Síntesis: 10 pasos hacia la equidad en la educación*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- Orraca, P., Rocha, D., & Vargas, E. (2017). Cross-border school enrolment: Associated factors in the US–Mexico borderlands. *The Social Science Journal*, 54(4), 389–402. doi:10.1016/j.sosci.2017.07.008.
- Ortega Estrada, F. (2003). La equidad en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII(2), 119–134.
- Real Academia Española (2020). *Diccionarios*. Retrieved from <https://www.rae.es>
- Román González, B., & Zúñiga, V. (2014). Children returning from the U.S. to Mexico: School sweet school? *Migraciones Internacionales*, 7(4), 277–286.
- Rousseau, C., Morales, M., & Foxen, P. (2001). Going home: Giving voice to memory strategies of young Mayan refugees who returned to Guatemala as a community. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 25(2), 135–168. doi:10.1023/A:1010600615482.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: SAGE Publications Limited.
- Sandoval Hernández, A. (2007). La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 22–42.
- Saúdo Guerra, L. E. (2010). *De la incorporación a la inclusión: Un estudio de la cultura institucional educativa*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sayer, P. (2015). Expanding global language education in public primary schools: The national English programme in Mexico. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 257–275. doi:10.1080/07908318.2015.1102926.
- Schmelkes Del Valle, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: Las rupturas necesarias. In Á. Marchesi Ullastres, J. C. Tedesco, & C. Coll Salvador (Coordinadores), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. (pp. 47–56). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo: Equidad e Inclusión*. Ciudad de México: SEP.
- Suárez Navaz, L. (2006). Un nuevo actor migratorio: Jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. In F. Checa Olmos, J. C. Checa Olmos, & A. Arjona Garrido (Eds.), *Menores tras la frontera: Otra inmigración que aguarda* (pp. 17–50). Barcelona: Icaria.
- Tedesco, J. C. (2004). Prólogo. In M. Bello & V. Villarán (Eds.), *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: Dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPÉ – UNESCO.
- Valenzuela, A. (2005). Subtractive schooling, caring relations, and social capital in the schooling of US-Mexican youth. In L. Weiss & M. Fine (Eds.), *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools* (pp. 336–346). New York: State University of New York Press.
- Varela, A. L. (2006). Agenda de política pública para asegurar una educación básica con equidad y calidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(1–2), 10–15.
- Vélez-Ibáñez, C. (2017). *Hegemony of language and their discontents. The Southwest North American region since 1540*. Tucson, AZ: The University of Arizona Press.
- Vélez-Ibáñez, C. G. (2018). Language Hegemonies and their Discontents: History, Theory, Bilingualism, and Funds of Knowledge. *Association of Mexican American Educators Journal*, 12(2), 20–43. <http://dx.doi.org/10.24974/amae.12.2.393>
- Zúñiga, V., & Hamann, E. T. (2009). Sojourners in Mexico with US school experience: A new taxonomy for transnational students. *Comparative Education Review*, 53(3), 329–353. doi:10.1086/599356.

## APÉNDICE A

### Demographics

¿Qué edad tienes?

Por favor, describe a tu familia (número de hermanos, etc.)

¿A qué edad te trasladaste a los Estados Unidos?

¿Contabas con algún tipo de apoyo familiar a tu llegada a los Estados Unidos?

¿Cuántas veces te has trasladado de México a los Estados Unidos o de Estados Unidos a México?

¿Cuál fue el motivo del primer traslado a Estados Unidos? ¿Y de los traslados posteriores?

¿En qué curso estabas en México cuando te trasladaste por primera vez a los Estados Unidos?

¿Cuál era tu nivel de inglés en tu primera llegada a Estados Unidos?

¿Cuánto tiempo pasó entre tu llegada a los Estados Unidos y el momento en que comenzaste a ir al colegio?

¿En qué curso te inscribieron en la escuela de Estados Unidos (primero, segundo, etc.)?

### Academic Support

¿Qué me puedes contar acerca de los desafíos que se te han presentado en la escuela?

¿Qué tipo de apoyo has recibido en la escuela que te ha ayudado a tener mejores logros académicos?

¿Qué me puedes decir acerca de cómo los docentes de la escuela te han apoyado para que te ajustes al sistema de educación de este país?

¿Cómo se te has sentido en tu propio ajuste al sistema académico en este país?

¿Qué crees que haga falta en las escuelas para ayudar a muchachos o muchachas en tu situación para que tengan mejores logros académicos?

### Linguistic Support

Cuando te inscribieron en la escuela en los Estados Unidos, ¿te hicieron alguna prueba de inglés? ¿Qué recuerdas de esa prueba?

¿Qué tipo de apoyo recibiste en la escuela de los Estados Unidos para aprender inglés?

¿Recuerdas si los maestros te ayudaban en clase con el inglés (lecciones, tareas, pruebas)?

¿Te permitían algún tipo de adaptaciones, por ejemplo usar un diccionario o que alguien te tradujera del inglés al español?

¿Te permitían hablar español? ¿Los maestros te hablaban en español? ¿En qué momentos del día escolar hablabas en español?

### Socio-Emotional Support

¿Cómo te sentiste al mudarte de un país a otro?

¿Crees que tuviste el apoyo emocional al mudarte de un país a otro?

¿Como te han apoyado tus padres en esta transición?

¿Cómo te han apoyado los maestros para sentirte mejor emocionalmente en la escuela?

¿Y en tú comunidad, alguien más te ha ayudado a acoplarte a tu nuevo ambiente?

### Identity

¿Cómo te identificas en cuanto a nacionalidad y cultura?

¿Dónde te sientes más en casa? Por favor, explícalo.

¿Qué elementos de la cultura mexicana te parecen más cercanos a ti? ¿Y de la cultura americana?

¿Te sientes más cómodo hablando español o inglés? ¿Por qué?

¿Alguna vez te sientes incomprendido por motivos culturales?

Si pudieras elegir, ¿dónde te gustaría vivir? ¿Por qué?