



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

Imagen sobre el bilingüismo español-inglés en migrantes de retorno en escuelas del municipio de San Marcos, Guerrero: un estudio de caso

TESIS

que para optar por el grado de:

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

presenta

Jennifer Vázquez Galeana

Tutora de tesis

Dra. Laura Gabriela García Landa

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Ciudad de México, febrero de 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres

Agradecimientos

Agradezco a mis padres Mario Vázquez Agatón y Ana Luisa Galeana Sánchez por su apoyo incondicional. Ustedes me han forjado a ser la persona que soy el día de hoy. Gracias por salir a buscar mejores oportunidades para mí y para mis hermanos, por arriesgarse y sacrificarse, gracias a esa experiencia, el día de hoy culmino esta meta.

Agradezco profundamente a mi tutora, la Dra. Laura Gabriela Gracia Landa por todos sus consejos, enseñanzas y su acompañamiento a lo largo de este proceso. Así como a mis profesores de la maestría, gracias por contribuir a mi desarrollo académico y profesional.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico a lo largo de la maestría.

Índice

Índice de figuras y gráficos	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
1. Presentación a la investigación	10
2. Antecedentes	11
3. Planteamiento del problema.....	21
4. Preguntas de investigación.....	23
5. Objetivos.....	23
6. Justificación	24
CAPÍTULO I	25
7. Marco teórico	25
a. Planificación de la imagen y prestigio del Lenguaje	25
b. Bilingüismo de los migrantes de retorno.....	26
c. Lingüística cognitiva.....	28
d. Frames	28
CAPITULO II.....	31
8. Política y planificación del lenguaje y migración	31
9. La Política en la experiencia migrante y su retorno	36
10. San Marcos marcado por la migración.....	38
11. Metodología.....	43
a. Enfoque y diseño de la investigación.....	43
b. Estudio de caso	44
c. El Discurso como un ECRI.....	45
d. Participantes.....	46
12. Recolección de datos.....	47
a. Encuesta sociolingüística	48
<i>i. Prueba piloto de encuesta sociolingüística.</i>	49
b. Entrevistas en grupos focales	51
c. Guion de entrevista	53
CAPITULO IV	54
13. Resultados preliminares	54

a.	Datos generales	54
b.	Datos específicos	56
c.	Notas de campo.....	60
14.	Aplicación y transcripción de la entrevista focal.....	61
CAPITULO V.....		64
15.	Análisis.....	64
15.1	Frames del español.....	66
15.1.1	<i>Español es identidad mexicana.</i>	66
15.1.2	<i>Español es Vínculos Familiares</i>	68
15.1.3	<i>Su español es exclusión</i>	71
15.2	Frames del inglés.....	74
15.2.1	<i>Inglés es oportunidad</i>	74
15.2.2	<i>Inglés es Estatus</i>	76
15.2.3	<i>Inglés es un marcador de identidad de grupo / es aceptación</i>	78
CAPITULO VI		81
16.	Discusión de resultados.....	81
16.1	Migrantes de retorno identificados.....	81
16.1.1	<i>Quiénes son los estudiantes migrantes de retorno</i>	82
16.1.2	<i>Los estudiantes migrantes de retorno y sus habilidades lingüísticas</i>	83
16.1.3	<i>Dónde y con quien usan su inglés</i>	84
17.	Imagen de sus lenguas.....	85
17.1	Identidad	86
17.1.1	<i>La Identidad del español</i>	87
17.1.2	<i>La Identidad del Inglés</i>	88
17.2.1	<i>El motivo detrás del español</i>	90
17.2.2	<i>El motivo detrás del inglés</i>	91
17.3	El método.....	92
17.3.1	<i>Estrategia de implementación del español</i>	92
17.3.2	<i>La implementación detrás del inglés</i>	93
18.	Conclusiones.....	97
19.	Futuras investigaciones	101
Anexos.....		102

1. Cuestionario	102
2. Guion de entrevista.....	108
Bibliografía.....	110

Índice de figuras y gráficos

Imagen 1. Habitantes de San Marcos haciendo fila para cobrar divisas, imagen propia.	38
Imagen 2. Anuncio de restaurante en San Marcos escrito en inglés, imagen propia.	39
Imagen 3. Anuncio de negocio en Atlanta (Monge Arevalo, 2007).	39
Imagen 4. Imagen tour musical 2023, Los Teclitas Jr. de Sergio Sabino (Los Teclitas Jr., 2023).	41
Imagen 5. Aplicación de la entrevista de grupo focal, propia.	62
Figura 1. Etapas de la planificación del lenguaje. Elaboración propia, basado en Ricento (2000).	33
Figura 2. Espacio conceptual transnacional San Marcos-Atlanta, elaboración propia.	40
Figura 3. Modelo mental del hilo narrativo y ECRIS. Esquema de elaboración propia basado en Pfleger (2022).	64
Figura 4. Esquema conceptual de los frames. Esquema de elaboración propia, basado en Pfleger (2022).	65
Figura 5. La imagen y sus nociones (Esquema de elaboración propia, basado en Ager (2005). ..	86
Figura 6. Imagen del español, esquema de elaboración propia.	94
Figura 7. Imagen del inglés, esquema de elaboración propia.	96
Gráfica 1. Resultados (lenguas presentes en la población estudiantil), elaboración propia.	55
Gráfica 2. Resultados (porcentaje de migrantes de retorno), elaboración propia.	56
Gráfica 3. Resultados (porcentaje de tipo de migrantes de retorno), elaboración propia.	57
Gráfica 4. Resultados (migrantes de retorno por género), elaboración propia.	57
Gráfica 5. Resultados (edad de estudiantes encuestados), elaboración propia.	58
Gráfica 6. Resultados (migrantes bilingües), elaboración propia.	58
Gráfica 8. Resultados (personas de uso del inglés), elaboración propia.	59
Tabla 1. Resultados (migrantes de retorno en escuelas de San Marcos), elaboración propia.	54
Tabla 2. Datos de los estudiantes entrevistados, elaboración propia.	62

RESUMEN

La presente investigación es un estudio de caso dentro del marco de la planificación del prestigio y de la lingüística cognitiva, particularmente la teoría de *Frames* (Goffman, 1974), que propone develar la imagen (Ager, 2001; 2005) del uso del español y del inglés de los estudiantes bilingües migrantes de retorno, con el fin de determinar las implicaciones que tiene esta imagen sobre el motivo de planificación. El objetivo general de esta investigación es identificar las características que tienen la imagen del español y del inglés que subyacen el discurso de los estudiantes migrantes de retorno del municipio de San Marcos, Guerrero. Para lograr este objetivo delimitamos el número de estudiantes migrantes de retorno bilingües en la población estudiantil del municipio de San Marcos, Guerrero y describimos la imagen que los estudiantes tienen de sus lenguas. Para ello, se diseñaron dos instrumentos de recolección de datos: una encuesta sociolingüística, aplicada en el ciclo escolar 2022-2023, y un guion de entrevista de grupo focal, ambos instrumentos aplicados a los alumnos de distintos niveles educativos de San Marcos: primaria, secundaria, preparatoria y tecnológico. Se utilizaron los *frames* como unidad de análisis y emergieron que el español es identidad mexicana, vínculos familiares exclusión, mientras que el inglés es oportunidad, es estatus, es un marcador de identidad de grupo, como los más representativos en el discurso de los estudiantes migrantes de retorno. Los hallazgos de este estudio permiten identificar qué tipo de percepciones, objetivos, motivaciones y actitudes subyacen esta imagen, con miras a la implementación de políticas del lenguaje educativas en una fase posterior a este estudio y así hacer frente a una de las nuevas realidades lingüísticas que se viven en el país.

Palabras clave: migrante de retorno, estudiantes migrantes de retorno, planificación de imagen y prestigio, imagen lingüística, bilingüismo.

ANSTRACT

The following research is a case study within the framework of Language Policy Planning, Prestige Planning and Cognitive Linguistics, particularly frames theory (Goffman, 1974) suggests revealing the image (Ager, 2001; 2005) of the use of Spanish and English by bilingual return migrant students, to determine the implications that this image has on the reason for language planning. The purpose of this research is to identify the characteristics of the language image of Spanish and English that underlie the discourse of returning migrant students from the municipality of San Marcos, Guerrero. To achieve this objective, we identified the bilingual return migration population within the student's population of San Marcos, and we describe the image that these students have of their languages. To achieve this, two data collection instruments were designed: a sociolinguistic survey, applied during the 2022-2023 school year, and a focus group interview script; both instruments were applied to students at different educational levels in San Marcos: primary, secondary, preparatory, and the technological institute. Frames were used as our unit of analysis, the most representative that emerged in student's discourse were Spanish is Mexican identity, Spanish is family ties, their Spanish is exclusion, and English is opportunity, English is status, and English is a group identity marker. The findings of this study allow us to identify what type of perceptions, objectives, motivations, and attitudes underlie this image, with views to implementing educational language policies in a phase subsequent to this study and thus face one of the new linguistic realities we live in the country.

Keywords: Return migration, return migrant students, image and prestige planning, linguistic image, bilingualism.

INTRODUCCIÓN

1. Presentación a la investigación

En su trabajo de *Motivation in language planning and language policy*, Ager (2001) plantea la naturaleza de la motivación de la política del lenguaje en términos de motivos, actitudes y objetivos; en cuanto a los motivos siempre destaca siete: identidad, ideología, imagen, inseguridad, inequidad, integración e instrumentalidad.

En cuanto a la imagen, se caracteriza por ser un aspecto sociopsicológico del uso de la lengua. La imagen de la lengua es un fenómeno que abre paso al entendimiento de las motivaciones personales de los hablantes y estas pueden reflejarse en el aprendizaje de lenguas, su desplazamiento, el mantenimiento de una lengua, entre otros fenómenos, por lo que amerita mayor investigación.

La imagen refleja la identidad y es la percepción de la identidad de la lengua por sus hablantes (autoimagen o imagen interna). Se insiste que la imagen juega un papel importante en los procesos de formación, modificación, defensa y mantenimiento de las lenguas. Esta llega a contribuir a la rehabilitación, esparcimiento e incluso a la represión de lenguas, por lo general, sin que los hablantes sean conscientes de lo que provoca la imagen que ellos tienen de sus lenguas (Ager, 2005).

La migración, se caracteriza por ser un fenómeno global que afecta a todos los sectores sociales. Los migrantes son expuestos a distintas situaciones de cambio y cuando se trata de la migración internacional, como lo es la de Estados Unidos a México y de México a Estados Unidos, sobresale el cambio de imagen en las lenguas de los migrantes. Particularmente en el caso de los migrantes mexicanos, ellos migran con el español como su primera lengua (L1) y aprenden o adquieren el inglés como segunda lengua (L2), durante su estancia en los Estados

Unidos. La presencia de dos lenguas en el entorno del migrante crea una dinámica entre la imagen que los hablantes tienen de sus lenguas al llegar a los Estados Unidos, y al momento de migrar de retorno a México. La imagen de sus lenguas sufre un cambio que influye en las decisiones que los migrantes retornados toman para el mantenimiento o no de la lengua que adquirieron o aprendieron en el extranjero, anclada a las motivaciones externas e internas que los migrantes retornados experimentan en ese espacio y tiempo conceptual.

Muchos son los estudios que han abordado la migración desde la Sociología, la Antropología, la Demografía y la Educación, pero pocos han abordado desde la Lingüística aplicada, lo cual describiremos a continuación.

2. Antecedentes

Como mencionamos arriba, en este apartado abordaremos algunos estudios antecedentes a nuestro trabajo, cuestión por demás relevante para contextualizar nuestra investigación. Comenzaremos con los estudios de Ager (2001; 2005), quien presenta motivaciones para accionar en la planificación y política del lenguaje; luego seguiremos con Baldauf Jr. (2004) que muestra la manera en la que la planificación de la imagen ha contribuido a la planificación de lenguaje en la educación en Australia; posteriormente describiremos el trabajo de Sarracino y García-Landa (2018), un estudio exploratorio sobre las dinámicas de migración en Tijuana y sobre cómo las lenguas que convergen en este entorno se integran para el desarrollo de la región. Más adelante, reseñaremos la investigación de Trejo Guzmán y Mora Vázquez (2022), un estudio específico de jóvenes migrantes de retorno y su presencia en las escuelas mexicanas. Enseguida detallaremos el estudio de Núñez Asomoza (2022), *“English has always been present: Jóvenes transnacionales que ejemplifican dinámicas lingüísticas en Zacatecas, México”*. En este estudio se analizan las narrativas de tres personas transnacionales y describe el impacto del

transnacionalismo y cómo este se refleja en la “reconfiguración de los repertorios lingüísticos” del discurso de estas personas, sus espacios de residencia y las conexiones geográficas. Asimismo consideramos importante retomar la investigación que hacen Vargas, Valle y Rojas (2015), con base en el Censo de Población 2010, en la cual analizan la relación que existe entre la migración de retorno de los Estados Unidos a México y la inasistencia y el rezago escolar en escuelas de nivel básico. Finalmente, se abordan los estudios de Irasema Mora-Pablo et. al. (2018; 2015; 2022) que se centran en migrantes transnacionales, sus lenguas, su identidad y la educación en el contexto mexicano. Cada uno de estos estudios investigan distintos aspectos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, las experiencias de los migrantes que se convierten en profesores de inglés en México, y los espacios que estos jóvenes encuentran para el desarrollo su lengua e identidad.

En los siguientes párrafos se presenta una breve descripción de estas obras para posteriormente especificar el valor particular que ofrece la presente tesis a esta discusión.

En su primer escrito, Ager (2001) aborda las motivaciones de la planificación: la identidad, la imagen, la inseguridad, la inequidad, la ideología, la integración y la instrumentalidad, motivaciones que están ligadas entre sí. En su capítulo de imagen, Ager ejemplifica los casos del alemán y japonés y los esfuerzos por mantener una “imagen positiva” de las lenguas en el extranjero y liberarlas del sentimiento de inseguridad.

Con base en sus ejemplificaciones se evidencia cómo las lenguas no solo se encuentran aisladas como un simple instrumento de comunicación, sino que están afianzadas con los entes que las llevan, su historia y las experiencias que se viven con ellas, situación que repercute en el aprendizaje de estas y que desembocan una serie de causas y consecuencias para la sociedad.

Mientras que, en el segundo, Ager (2005) profundiza en la planificación de la imagen y del prestigio. Se describen la imagen y el prestigio como representaciones mentales de la realidad externa. La imagen se describe como un factor psicológico, lo que implica que se resguarda en la cognición de los hablantes. De acuerdo con el autor, la imagen representa la identidad de aquellos involucrados y en la planificación se sugiere como una etapa del proceso de formación, defensa y protección de identidad.

A lo largo del texto, Ager aborda tres actividades de planificación diferentes: la identidad de una comunidad lingüística, el proceso de planificación (manipulación) de la imagen y la imagen como motivo para planificar. Esto sugiere que la imagen también se ve reflejada como resultado de estas actividades, permitiendo asociar la imagen con base al resultado de las actividades que la comprenden. Para este estudio, esto resulta un patrón relevante de identificar dentro del discurso de los estudiantes ya que puede dar cuenta de las actividades de planificación y las políticas de imagen de las lenguas por las que los estudiantes han pasado de manera implícita y rastrear el camino que la imagen han recorrido, así como las causas por las que las lenguas son vistas de tal manera.

“Issues of Prestige and Image in Language-in-Education Planning in Australia” de Richard B. Baldauf Jr. Baldauf Jr. (2004), proporciona un panorama histórico sobre la política y planificación de lenguaje en Australia, pese a la planificación de lenguaje informal (*covert*), los registros de la planificación en Australia comienzan a partir de los años 70 hasta extenderse a los 90.

El autor sugiere que la planificación del lenguaje en Australia fue orientada hacia la planificación del estatus, pero que, a pesar de esto, la planificación de la imagen y del prestigio también tuvo gran contribución para la implementación exitosa de la planificación de lenguaje en

general. Así mismo, hace referencia a las tres nociones de imagen de Ager (2005) y cómo se ven reflejadas en el contexto australiano, señalando que la construcción de la imagen y prestigio de lenguas en Australia se ha dado a través de la planificación del lenguaje en la educación. Debido a que la planificación de imagen/prestigio es una actividad receptiva, se asegura que esta tiene cierta influencia sobre las acciones de los creadores de políticas de planificación de corpus, estatus y del lenguaje en la educación y la recepción de las personas. Por lo que ejemplifica cuatro niveles de imagen de prestigio como objetivos políticos que se llegaron a perseguir en Australia: nivel individual, de grupo, institucional y oficial.

En este estudio se demuestra como la planificación de la imagen influye en el aprendizaje de lenguas, así como en la concientización y sensibilización sobre las lenguas extranjeras e indígenas en los hablantes de una sola lengua.

Por su parte, Sarracino y García-Landa (2018) se centran en describir el escenario migratorio y lingüístico que se vive en la frontera de nuestro país, a raíz del desplazamiento de haitianos, centroamericanos hacia Tijuana y el retorno de compatriotas mexicanos. Este estudio presenta la realidad que viven los migrantes en el estado fronterizo, las comunidades lingüísticas que emergen, así como las dinámicas de migración en el desarrollo económico, social y la integración de sus lenguas. Además, describen los retos que enfrentan y las necesidades socioculturales, educativas, así como lingüísticas que no llegan a satisfacerse por la falta de políticas públicas que abarquen estas particularidades.

En el caso de los mexicanos repatriados, los autores plantean el panorama al que se enfrentan a su retorno. El haber estado alejados del español durante años los pone en desventaja ante los mexicanos que no han emigrado, pero el inglés se vuelve una ventaja en el caso de trabajos donde el inglés es requisito primordial. Esta disyuntiva entre las lenguas juega un papel principal

en la integración a la sociedad que retornan, y en el caso de los niños y jóvenes migrantes de retorno se enfrentan a la carencia de políticas educativas que den respuesta a sus necesidades como niños y jóvenes transnacionales.

La precariedad, que se observa que viven los migrantes de retorno en la frontera es una que también viven los migrantes extranjeros que ingresan y se asientan en este estado. A pesar de esta realidad los autores señalan que existen instituciones no gubernamentales, así como universidades que hacen frente a las necesidades de los migrantes, con el fin de proporcionarles un suelo sólido para su desarrollo, lo que invita a reflexionar sobre la influencia que pueden tener grupos organizados en la contribución del desarrollo de estos grupos sociales. Así mismo, este estudio ofrece una visión detallada de los escenarios migratorio y lingüístico, que pueden emerger en espacios de concurrencia y recurrencia migratoria, el desarrollo que pueden representar estos grupos sociales y los desafíos y necesidades que atraviesan su retorno o asentamiento a un nuevo espacio geográfico.

Niños migrantes en Tamaulipas. Transiciones y experiencias educativas de Trejo Guzmán y Mora Vázquez (2022) es una investigación de carácter etnográfico llevada a cabo en el estado fronterizo de Tamaulipas, tras el aumento de la presencia de estudiantes con antecedentes migrantes en las escuelas de nivel básico, un fenómeno que se ha ido agudizando desde el 2005.

El libro habla de los tres diferentes tipos de niños y niñas migrantes que reciben las escuelas tamaulipecas: las migrantes circulares, las migrantes internas y aquellas que provienen de Centro y Sudamérica, y de la influencia que tiene la transición de estas niñas migrantes de un contexto educativo a otro desde una mirada interdisciplinaria, por los objetos de estudio que interactúan en esta situación compleja, la lingüística aplicada, la educación y la sociología.

Los autores llegan a hacer un análisis de tipologías de los niños migrantes en México, para posteriormente proponer la propia, donde se identifican 6 categorías de estudiantes que se reciben en las escuelas de Tamaulipas; migrantes binacionales, generación 0.5¹, migrantes de retorno, migrantes internos, migrantes internos bilingües, migrantes internacionales en tránsito. Con cada una de estas categorías presentan necesidades distintas; estas van desde el reconocimiento del estatus migratorio de los niños binacionales, el diseño de materiales y las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en español, así como para el mantenimiento del inglés y programas de carácter psicológico para apoyarlos en su transición de adopción. En el caso de aquellos migrantes internos, existe el potencial de impulsarlos como agentes para el entendimiento intercultural, el reconocimiento y mantenimiento del bagaje cultural y lingüístico de aquellos bilingües en alguna lengua indígena, igualmente, programas de carácter integrativo que consideren sus experiencias de vida, en el caso de aquellos migrantes internacionales en tránsito.

Consecuentemente, se presentan las experiencias tanto de los profesores receptores de estos niños como la de los mismos niños migrantes. Los resultados destacaron evidencias importantes que sirvieron como recomendaciones para mejorar el apoyo a los migrantes de retorno en el ámbito educativo y las implicaciones que tiene sobre las prácticas escolares.

Núñez Asomoza (2022) señala en su estudio que el contacto entre lenguas es algo inmutable de la experiencia migratoria. Se menciona que por lo general son las ideologías que perpetúan las construcciones de identidad y lengua, convirtiéndose en la principal problemática de aquellos migrantes que se mueven entre dos espacios culturales y lingüísticos. Este artículo se centra en el

¹ Término acuñado por Zúñiga y Giorguli (2020), "lo usamos para referirnos exclusivamente a los niños nacidos en los Estados Unidos con padres de origen mexicano y cuya primera experiencia educativa fue en aquel país." (Trejo & Mora 2022, p.76)

análisis de la perspectiva que jóvenes bilingües-transnacionales tienen sobre sus prácticas lingüísticas y el fenómeno de la migración.

Núñez documenta la participación de estos jóvenes en la migración transnacional a través de las prácticas discursivas que emergen en sus narrativas, lo que está directamente relacionado con la migración hacia y desde los Estados Unidos, ya que estos jóvenes tienen conexiones en el país. Ellos se ven influenciados por el entorno en el que se desenvuelven, así como por las experiencias y contactos que han tenido en el extranjero. La presencia del inglés en las prácticas del uso de lenguaje en Zacatecas no se limita solo a la comunicación oral, sino que se extiende a lo social, donde utilizan el inglés como parte de su identidad y expresión cultural.

Estos hallazgos nos permiten comprender mejor la importancia de considerar el bilingüismo en el estudio de los migrantes de retorno. El análisis de las dinámicas lingüísticas y culturales en contextos como el de Zacatecas puede contribuir a una comprensión más completa de la identidad y experiencia de estos migrantes al regresar a su país de origen.

La migración de niños de Estados Unidos a México plantea desafíos en términos de inasistencia y rezago escolar, especialmente cuando se trata de cambiar de escuela. Este fenómeno migratorio es el objeto de estudio en el artículo "¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México" realizada por Vargas Valle y Rojas (2015).

Con base en el Censo de Población y Vivienda 2010, Vargas Valle y Rojas (2015) analizan las relaciones entre la migración reciente de niños de Estados Unidos a México y su impacto en la inasistencia y el rezago escolar. Este proceso migratorio puede atribuirse tanto al asentamiento de un gran número de familias en México como a la repatriación de familias mexicanas desde

Estados Unidos. La transición de una escuela a otra puede generar dificultades para los niños migrantes de retorno, ya que implica adaptarse a un nuevo entorno educativo, lengua y sistema educativo. Estos cambios pueden afectar directamente la asistencia escolar y el rendimiento académico de estos niños. Es importante comprender los factores que contribuyen a la inasistencia y el rezago escolar de estos niños migrantes, como las barreras lingüísticas, la falta de apoyo educativo y la adaptación socioemocional. Estos desafíos requieren estrategias y políticas educativas que promuevan la inclusión y el apoyo adecuado para garantizar el éxito académico de los niños de migración reciente.

Este análisis detalla como la migración de retorno de niños de Estados Unidos a México causa desafíos en términos de inasistencia y rezago escolar al cambiar de escuela. Estos retos requieren una atención especializada por parte de las instituciones y las políticas educativas para garantizar una transición exitosa y una educación de calidad para estos niños migrantes.

Por último, se abordarán los tres estudios de Mora-Pablo et. al. (2018; 2015; 2022). El primero es un artículo titulado *"You Know English, so Why Don't You Teach?" Language Ideologies and Returnees Becoming English Language Teachers in Mexico* (2018), y se basa en un estudio de enfoque cualitativo que utiliza experiencias autobiográficas y entrevistas etnográficas de jóvenes migrantes de retorno. Se comienza proporcionando una visión general de la literatura disponible sobre la Enseñanza del Idioma Inglés (ELT). Se centra en el análisis de las narrativas de historia de vida de tres participantes y concluye con las implicaciones de las ideologías lingüísticas en su bilingüismo y decisiones profesionales que subyacen de sus experiencias autobiográficas.

El estudio revela que las ideologías lingüísticas influyen en la percepción de los participantes por parte de otros y son reproducidas tanto en el entorno familiar como en el escolar. Además, estas ideologías llevan a la compartimentalización, racialización y otredad. Se destaca que los

bilingües tienen ventajas debido a su percepción de ser hablantes nativos en inglés, pero también enfrentan desventajas debido a otras ideologías. El estudio también resalta la necesidad de programas que ayuden a los estudiantes con la reintegración y el aprendizaje del español, así como la importancia de cambiar la noción de bilingüismo como algo separado. Además, se sugiere la implementación de prácticas pedagógicas de *translanguaging* para maximizar el aprendizaje utilizando todas las habilidades lingüísticas que poseen los bilingües.

En su segundo artículo titulado “*Transnacionales Convirtiéndose en Docentes de Inglés en México: Efectos de la Mediación Lingüística y la Formación de la Identidad*” (2015), Mora-Pablo, Rivas Rivas, Lengeling y Crawford (2015) se centran en las experiencias de las personas transnacionales que se convierten en profesores de inglés en México. Los autores examinan los efectos del “*language brokering*”, que es el actuar como intermediarios lingüísticos y de qué manera influye en la formación de su identidad.

Al igual que en su primer artículo, este también explora los factores que llevan a las personas transnacionales a seguir una carrera en la enseñanza de lenguas, con un énfasis en el papel del bilingüismo y el biculturalismo en su proceso de toma de decisiones.

Al analizar las historias de vida de 6 participantes se develan dos temáticas principales; su experiencia como bilingües en un nuevo país, así como el establecimiento de una política de lenguas por parte de sus padres en casa, y, su experiencia de como esta política en casa no se seguía cuando se necesitaba ayuda por parte de los hijos. Estas dos temáticas resultan en la influencia principal de sus decisiones para convertirse en maestros de inglés.

De acuerdo con los autores Mora-Pablo et. al. (2005), estas temáticas que se discuten revelan que los niños bilingües viven hitos de su desarrollo que niños monolingües no, lo que hace que

descubran el valor del lenguaje a edad temprana y lo que termina orientando sus caminos a programas educativos donde puedan satisfacer el sentido de su identidad como personas bilingües y biculturales.

Finalmente, en su tercer artículo “*From DACA to Dark Souls: MMORPGs as Sanctuary, Sites of Language/Identity Development, and Third-Space Translanguaging Pedagogy for Los Otros Dreamers*” Przymus, Lengeling, Mora-Pablo, y Serna-Gutiérrez (2022) exploran el papel de los Juegos de Rol Multijugador Masivo en Línea (MMORPG) como espacios para el desarrollo del lenguaje y la identidad, particularmente para las personas afectadas por el programa Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA).

El estudio investiga cómo los MMORPG pueden servir como santuarios y sitios para el desarrollo del lenguaje y la identidad de “Los Otros *Dreamers*”, término acuñado por Anderson y Solís (2014) para referirse a aquellas juventudes transnacionales sin que necesariamente fueran beneficiarios del programa DACA, pero que se regresan a sus países de origen/herencia ya sea por decisión propia o como resultado de la deportación/repatriación y viven los retos de la integración a la sociedad mexicana.

También se explora el potencial de crear una estrategia pedagógica de un tercer espacio translingüístico dentro y fuera de los salones de clase, para fomentar el uso de múltiples lenguas y recursos culturales, y así aprovechar las oportunidades de desarrollo del lenguaje y la identidad que brindan los MMORPG a las nuevas comunidades donde se asientan.

Los estudios de Irasema et. al. (2018; 2015; 2022) permiten conocer el papel que juegan las ideologías lingüísticas, los espacios que emergen y las experiencias que viven e impactan en el cambio y/o el desarrollo lingüístico y de la identidad de los niños y jóvenes transnacionales,

biculturales y bilingües. La importancia de estos elementos es tan significativa que puede orientar el camino de los individuos de manera implícita, como en el caso de las ideologías y las experiencias que viven como “*language brokers*” para sus familiares. Además, revela la importancia de los espacios translingüísticos como los MMORPG, donde pueden encontrar personas afines y con experiencias similares a las de ellos; estos espacios sirven para encontrar el refugio, la comprensión y desarrollar la confianza que necesitan para integrarse a su comunidad receptora.

Si bien cada uno de los estudios expuestos delimitan su análisis a contextos espaciotemporales particulares, todos sirven como punto de partida para estudios dentro de la política y planificación del lenguaje sobre la migración, así como el presente estudio, que se centra en la lengua e intenta satisfacer la demanda de necesidades específicas que presenta este grupo social, con el fin de que pueda transmutar a un recurso activo para el desarrollo en el espacio en el cual se presenta, y encuentre escenarios que puedan ser visibilizados e integrados. A continuación, definiremos nuestro caso y contexto particular de estudio.

3. Planteamiento del problema

Según estadísticas de la Unidad de Política Migratoria (UPM) de la Secretaría de Gobernación (SEGOB), entre los años 2005 y 2010 se registró el mayor flujo migratorio de retorno de EEUU a en nuestro país. Guerrero se ha caracterizado por ser una de las entidades con mayor número de migrantes internacionales y ha llegado a ubicarse como el primer estado receptor de migrantes de retorno por volumen (Betancourt, 2017).

Este estudio se desarrolla en el municipio de San Marcos, Guerrero, por ser el más importante en cuanto al índice de migración de la región de la Costa Chica del estado (Leco Tomás y Fierro Rodríguez, 2013), lo cual incide en el número de migrantes de retorno en el municipio.

En muchos casos, la población de retorno se caracteriza por tener una serie de habilidades distintas al resto de la población las cuales adquirieron a lo largo de su estancia en los Estados Unidos, entre ellas la habilidad de hablar una segunda lengua L2 (inglés), de ser bilingües. El bilingüismo que los migrantes de retorno presentan no siempre es visto de manera positiva, a pesar del alto estatus que tiene la lengua inglesa en el mundo, ya que las variables entre las lenguas y el bilingüismo “desbalanceado” pueden ser vistas como lo opuesto a privilegiadas (Smith, 2006).

Además, cabe resaltar el problema de exclusión social que viven los migrantes de retorno. A diferencia del bilingüismo de aquellos provenientes de contextos de privilegio, los migrantes de retorno adquieren su bilingüismo en busca de mejores oportunidades en Estados Unidos, muchas veces ingresando al país de manera ilegal y navegando el sistema bajo la indocumentación, algo que estigmatiza el bilingüismo de estos migrantes; es pertinente resaltar la analogía entre el bilingüismo de los migrantes de retorno y el de los indígenas bilingües que también sufren exclusión. La exclusión social que viven estos migrantes desfavorece su propia identidad y se convierte en uno de los obstáculos para la reintegración social y cultural, lo cual pone en riesgo el mantenimiento de su recurso bilingüe.

Es necesario tomar en cuenta las opiniones y experiencias de los migrantes retornados y hacer un análisis de la imagen que ellos tienen del inglés y del español y así explorar cómo es

que ésta contribuye para el mantenimiento de su bilingüismo, por lo que nos planteamos las siguientes preguntas de investigación.

4. Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las características de la imagen que tienen de sus lenguas los estudiantes migrantes de retorno?
2. ¿Cuáles son las motivaciones que posibilitan o impiden el mantenimiento del bilingüismo?

5. Objetivos

Ante estas preguntas, en el presente trabajo se plantean los siguientes objetivos.

Como objetivo general:

1. Identificar las características que tienen la imagen del español y del inglés que subyacen del discurso de los estudiantes migrantes de retorno del municipio de San Marcos, Guerrero.

Como objetivos específicos:

2. Identificar el número de estudiantes migrantes de retorno bilingües en la población estudiantil del municipio de San Marcos, Guerrero a través de una encuesta sociolingüística en el ciclo escolar 2022-2023.
3. Analizar los *frames* que emergen más frecuente en el discurso de los estudiantes migrantes de retorno.

4. Describir las motivaciones enunciadas por los estudiantes para mantener o no el bilingüismo.

6. Justificación

Esta investigación busca aportar un acercamiento del impacto que tiene la imagen de las lenguas de los migrantes de retorno, después de una estancia en los Estados Unidos donde desarrollaron el bilingüismo (español e inglés) y así identificar cómo la imagen contribuye o no al mantenimiento de sus lenguas. Asimismo, se busca aportar a un campo poco desarrollado dentro de la Planificación y Política del Lenguaje, la planificación de prestigio e imagen (Baldauf, Jr., 2006).

Este estudio no solo busca dar luz sobre la dinámica lingüística de los migrantes de retorno en el municipio de San Marcos, Guerrero, sino también pretende llenar un vacío importante aportando conocimientos sobre la problemática lingüística en este contexto y con la población en específico. Dada la relevancia del municipio de San Marcos por su importancia en cuanto al índice de migración, el cual incide en la migración de retorno de la región de la Costa Chica de Guerrero. Los resultados de esta investigación pueden tener implicaciones significativas para comprender y abordar los desafíos lingüísticos asociados con este fenómeno. Por último, este estudio sienta las bases para una comprensión más profunda en la toma de decisiones de la planificación lingüística y política del lenguaje.

CAPÍTULO I

7. Marco teórico

En este capítulo se abordan las principales nociones que sostiene el marco teórico de esta investigación. Para cumplir con los objetivos planteados en la introducción, se utiliza un acercamiento desde los estudios de la política y la planificación del lenguaje. De manera más específica, la planificación de la imagen de Ager (2001 y 2005), así como elementos teóricos: mantenimiento del bilingüismo (Cabrera Vergara, 2017; García y Wei, 2014; Haugen, 1953; Lambert, 1973; Liddicoat, 1991; Signoret Dorcasberro, 2003; Smith, 2006), de la lingüística cognitiva y el *frame* como herramienta de análisis (Geeraerts, 2007; Goffman, 1974; Hinojosa Palomino, 2019; Pflieger, 2022). En este capítulo se comienzan exponiendo las nociones más relevantes de la planificación de la imagen; posteriormente, delimito la noción del bilingüismo y mantenimiento; enseguida, se abordan algunas nociones generales de la lingüística cognitiva y finalmente se presentan los procesos conceptualizadores de los *frames* para el análisis.

a. Planificación de la imagen y prestigio del Lenguaje

La planificación de imagen y prestigio del lenguaje es un tipo de planificación del lenguaje que consiste en la promoción del lenguaje a través de estrategias de persuasión, manipulación y marketing o promoción del uso del lenguaje. El fin de la planificación de la imagen y del prestigio es formar y consolidar la identidad de los hablantes de una lengua, así como el cambio actitudinal de los hablantes para cambios del uso de la lengua.

En su capítulo de *Planificación y Política del Lenguaje: Tendencias Recientes, Direcciones Futuras*, Baldauf Jr. (2006) especifica que “la imagen está relacionada con el motivo y las actividades de los planificadores del lenguaje en sí mismos, así como con las comunidades para

las que planifican” (p.87). Esta investigación estudia la imagen del lenguaje a través de las concepciones que comparten los migrantes de retorno del inglés y del español, con el fin de conocer los motivos para el mantenimiento de una L2/ bilingüismo, de esta manera, se pretende crear antecedentes para futuras actividades e instrumentación en la disciplina.

b. Bilingüismo de los migrantes de retorno

El concepto de bilingüismo ha ido cambiando a lo largo del tiempo. El bilingüismo tradicionalmente comenzó a verse desde un enfoque monolingüe, lo cual implicaba que una segunda lengua se aprendía desde un constructo separado de la primera. Esta noción puede resultar poco adecuada para conceptualizar nuestro estudio, ya que descarta las implicaciones que tiene una lengua sobre otra.

Ser bilingüe no necesariamente implica que una persona vive una situación de bilingüismo. En términos generales el concepto bilingüe se refiere a tener la habilidad de comunicarse en dos códigos lingüísticos, mientras que el bilingüismo despliega la realidad social conjunta (Cabrera Vergara, 2017).

Autores como Haugen (1953) comparten que el bilingüismo comienza en el punto en el que el hablante de una lengua comienza a producir enunciados completos y significativos en otra. Por otra parte, Liddicoat (1991) menciona la noción de *tipos de bilingüismo* con el fin de considerar las distintas modalidades de bilingüismo en las lenguas, con respecto al grado de dominio de las diferentes habilidades lingüísticas de los hablantes.

Otras consideraciones importantes sobre el bilingüismo son aquellas desde la perspectiva social (Lambert, 1973; Hagège, 1996), las cuales enfatizan la influencia que tiene el medio donde se encuentran los hablantes sobre su bilingüismo: las tradiciones, las culturas presentes,

así como las actitudes y la aceptación de los demás. En concordancia con la idea de Hagège (1996), así como que “para que el bilingüismo sea idóneo [y se mantenga, deben de existir las condiciones propicias para su uso y] no exista una situación de conflicto en la mente del niño” (como se citó en Signoret Dorcasberro 2003, p.4).

Así mismo, una perspectiva innovadora sobre el enfoque del bilingüismo se ha reforzado a lo largo de los años, esta es el *translanguaging* (García y Wei, 2014). El *translanguaging* se considera como una alternativa para el bilingüismo, ya que a través de esta noción el uso de las lenguas se ve como un único repertorio lingüístico. Considerar al bilingüismo desde este enfoque, permite que las instituciones planeen desde esta perspectiva integrativa sin enfrentar a las lenguas. El *translanguaging* resulta ser un enfoque unificador que permite entender la complejidad lingüística, el engranaje cultural y la constante negociación que viven las personas entre lenguas-culturas.

El bilingüismo no es solo un hecho de la lengua, sino también de las condiciones del contexto donde las personas se encuentran; la cultura y el sentir de la comunidad es de suma importancia, no solo hacia la adquisición de una segunda lengua, sino también para el mantenimiento del bilingüismo (García y Wei, 2014; Signoret Dorcasberro, 2003). Por consecuencia, el mantenimiento del bilingüismo es una constante de la vida de los individuos que lo experimentan. En este sentido, entendemos *mantenimiento de una lengua* como un proceso de construcción cíclica; esto es, como la evaluación y aplicación de herramientas para preservar la lengua(s) en riesgo de ser desplazadas. En el caso del bilingüismo, se emplean estas herramientas para la preservación de la condición bilingüe.

En cuanto a los estudios del mantenimiento del bilingüismo, Smith (2006) plantea una serie de características que son precisas tomar en cuenta para realmente comprender la

complejidad del bilingüismo y específicamente de los migrantes de retorno. Este autor destaca elementos fundamentales para desarrollar investigación en este campo: 1) estudios cuyo enfoque sea a nivel local, 2) que tengan datos demográficos específicos, 3) trabajos cualitativos con diferencias en distintos contextos y 4) que tome en cuenta tanto aspectos locales como binacionales, aspectos necesarios para la construcción de esta investigación.

c. Lingüística cognitiva

La lingüística cognitiva es un enfoque dentro del campo de la lingüística que se centra en el estudio de cómo el lenguaje está relacionado con la cognición humana. A diferencia de otros enfoques, la lingüística cognitiva examina cómo el lenguaje refleja y está influenciado por los procesos mentales y cognitivos de los hablantes.

De acuerdo con Geeraerts (2007), la lingüística cognitiva analiza el lenguaje y se centra en el lenguaje como un instrumento para organizar, procesar y asimilar información. Este análisis se realiza a través de la categorización de estructuras conceptuales que se hacen al hablar cuando conectamos el pensamiento con la lengua. A comparación de otros marcos de trabajo, la lingüística cognitiva proporciona mayor flexibilidad, ya que se constituye de una serie de enfoques que convergen entre sí y no de una sola teoría. Uno de estos enfoques dentro de la lingüística cognitiva es los *Frames*.

d. Frames

El concepto *frame* se ha desarrollado en las últimas décadas para entender cómo se construyen las interpretaciones significativas en diferentes contextos sociales, este “busca dar cuenta de las

relaciones de significado entre los conceptos y de la experiencia de los individuos en el mundo” (Croft y Cruse, 2004 en Hinojosa Palomino, 2019, p. 25).

Erving Goffman, sociólogo y escritor canadiense, quien en su libro “*Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*” (Goffman, 1974) presenta una teoría que se centra en la forma en que las personas dan sentido a su entorno mediante la construcción de marcos mentales que les permiten interpretar los eventos que los rodean. Goffman describe al *frame* como una estructura cognitiva que organiza las experiencias sociales, proporcionando un esquema de referencia para la interpretación de los eventos. De acuerdo con él, los *frames* son construidos a través de la comunicación, estos están formados por los elementos que se consideran relevantes para la interpretación de un evento. El *frame* también incluye esquemas interpretativos que permiten a los individuos dar sentido a los eventos y los esquemas normativos que guían el comportamiento.

Otro concepto relevante para esta investigación es el “*framing*” [enmarcar], un concepto que se refiere a la forma en que se presenta un tema, problema o situación para influir en la percepción, la interpretación y la opinión pública sobre él. “El *frame* restringe y selecciona lo que vamos a entender de las narrativas circunstantes y ofrece los patrones de significación e interpretación necesarios para razonar, actuar, interactuar y resolver problemas” (Pfleger, 23 de marzo 2022). En otras palabras, es una estrategia comunicativa que implica seleccionar ciertos aspectos de una realidad o evento y destacarlos mientras se omiten o minimizan otros aspectos. Esta herramienta moldea cómo las personas ven y comprenden un tema en particular.

Con fin de proporcionar mayor claridad, se presenta el siguiente ejemplo que sugiere Hinojosa Palomino:

El término CASA está asociado con RECÁMARA, COCINA, MUEBLES o incluso FAMILIA o, de manera más abstracta, ORIGEN. Este tipo de relaciones está establecido principalmente por nuestra experiencia personal con el término CASA. A la red que conforman estos conceptos se les denomina *frame* (Hinojosa Palomino, 2019, p.24).

Este tipo de asociaciones conceptuales están estrechamente relacionadas con las experiencias de vida de cada individuo, lo que permite entender cómo es que estas experiencias se ven reflejadas en la información que se comparte en un discurso.

Con base en lo anterior, se cree que la capacidad de formar patrones interpretativos de las experiencias de los individuos hace que el *frame* se convierta en la unidad de análisis idónea para este estudio. De esta manera, a través del discurso de los estudiantes migrantes de retorno, daremos cuenta de cómo es que estas experiencias se ven reflejadas en el uso de sus lenguas en su contexto inmediato y así identificar este componente sociopsicológico del uso del lenguaje que se alberga dentro de la cognición, que es la imagen y poder caracterizarla.

Explorar el concepto de *frames* nos ha permitido adentrarnos en las estructuras cognitivas que se organizan con base en las experiencias de cada individuo, que se incrustan dentro del discurso, otorgando significado a los eventos de vida como lo es la migración. Estas experiencias y conceptualizaciones, que se logran recuperar a partir del análisis de *frames* no son hechos aislados, sino que son situaciones que grupos sociales como el de nuestro objeto de estudio viven como comunidad. En este contexto, se considera que aquellas estructuras conceptuales que se logren recuperar del discurso de los estudiantes se vuelven de suma importancia para la planificación lingüística y para la formulación de políticas lingüísticas relacionadas con los migrantes de retorno.

CAPITULO II

8. Política y planificación del lenguaje y migración

En este capítulo se describen los elementos de la política y planificación del lenguaje que enmarcan nuestro estudio dentro de esta área y se argumentan las decisiones que se han tomado en cuanto a los enfoques teóricos y las metodologías utilizadas en esta investigación.

Se considera a la política del lenguaje como las decisiones, normas y esfuerzos que una institución, grupo o individuo toma, con el fin de influir (cambiar o no cambiar) en las prácticas y creencias del lenguaje, estas pueden ser consientes o inconscientes. En cuanto a la planificación; se trata de un proceso que ayuda a implementar políticas para establecer un modelo de uso del lenguaje, este proceso resulta ser circular ya que una vez que se implementa, se evalúa y se vuelve a reformular para adaptar las políticas (García Landa, 2022).

De acuerdo con las nociones de Kaplan y Baldauf Jr. (1997), todo trabajo dentro de la política y la planificación del lenguaje requiere de un estudio previo para la toma de decisiones, con el fin de conocer a profundidad las situaciones lingüísticas en las que se desea influir. Debido a esto y a lo anteriormente mencionado, este estudio se encuentra dentro del marco de la política y planificación del lenguaje, ya que busca crear ese antecedente evaluativo necesario para la implementación de políticas que aporten a las comunidades de migrantes de retorno.

La política del lenguaje se llevaba a cabo en 3 niveles principales; el nivel macro, que es donde se toman decisiones sobre el cambio lingüístico a grande escala, ya sea a nivel nacional o internacional. El nivel meso comprende la toma de decisiones a nivel de la administración, que evalúa y vigila la implementación de una política y el nivel micro, que es donde se ubica nuestro estudio, se refiere al nivel de agentividad de un individuo o de un pequeño grupo, o de una comunidad que gestiona una política. Este estudio se enfoca en la escala local, considera el

contexto particular del municipio de San Marcos, así como dentro de las instituciones educativas del mismo.

Dentro de la planificación del lenguaje existen cuatro tipos de planificación: la planificación del estatus, la planificación del corpus, la planificación de la adquisición, también conocida como planificación de lenguaje en la educación, y la planificación de la imagen y del prestigio. Esta última es el área donde se ubica nuestro estudio, como ilustra Harrman (1990) “*prestige planning is a receptive or function value*” [La planificación del prestigio es un valor receptivo o funcional] (como se citó en Kaplan y Baldauf Jr., 1997, p.50), la receptividad que los hablantes de una lengua tienen de la misma; en este caso, la que los migrantes de retorno tienen de su bilingüismo (español-inglés).

De acuerdo con Ricento (2000), la historia de la política del lenguaje se divide en una línea de tiempo donde surgen tres etapas como se puede observar en la figura 1: etapa de decolonización, etapa de la sociolingüística crítica y la etapa del nuevo orden mundial. El caso que nos ocupa tiene características propias de cada una de estas etapas, en el sentido de que la lengua nacional, el español en México, opera como una norma inamovible que no abre el espacio al translenguaje inglés-español en los diferentes ámbitos de actividad de los migrantes de retorno o binacionales bilingües. Observamos que, en los estudios revisados, ya ha habido una postura crítica a este tipo de normalización en las escuelas y en algunos espacios laborales (Núñez, Mora y Trejo, 2023; Linares Espinosa, 2023; Zúñiga, Hamann, y García 2008) y esta problematización nos ha conducido a plantearnos la pregunta sobre la imagen del bilingüismo inglés-español en migrantes de retorno.

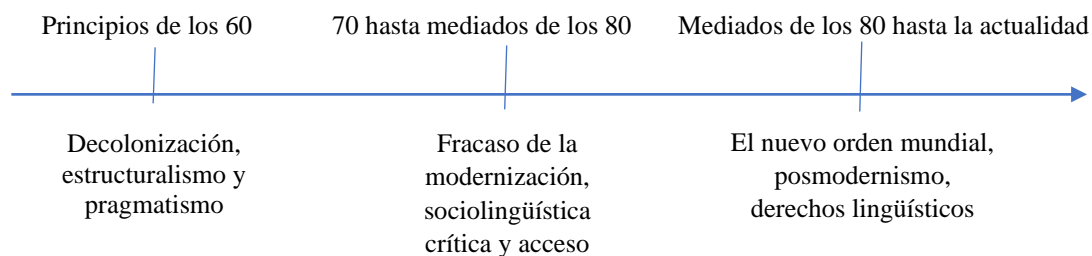


Figura 1. Etapas de la planificación del lenguaje. Elaboración propia, basado en Ricento (2000).

De igual modo, Narvaja de Arnoux (2000) sugiere que cada uno de estos periodos le corresponde un ideologema característico de cada etapa: “Un Estado, una nación, una lengua”, “la defensa de las lenguas minoritarias, cualquiera sea su estatuto y desarrollo, es progresiva” y “las lenguas nacen y se permanecen libres e iguales en derecho” (Narvaja de Arnoux, 2000, p.8-11). En este sentido, podemos decir que, si bien nos encontramos en la tercera etapa de esta línea de tiempo, sigue habiendo componentes vigentes de las etapas previas en la actualidad, en la que resuena el ideologema de “Un Estado, una nación, una lengua”.

Hacemos esta reflexión, ya que existe una tendencia en la sociedad actual a no considerar la presencia de otras lenguas, a creer que todos deben hablar la misma lengua por el hecho de vivir en el mismo país, descartando por completo las experiencias y los contextos individuales de cada persona. Como expresan muy acertadamente Zúñiga et. al. (2008), con respecto a la situación de los estudiantes transnacionales en México, hay “escuelas nacionales” para “alumnos transnacionales” (p.65).

Partiendo de esta idea, nos ha parecido pertinente aproximarnos al discurso de los migrantes desde una perspectiva crítica (Tollefson, 2006), ampliando nuestro espectro de lingüística cultural en el sentido en que nos señala Schiffman (2006) en los estudios de política del lenguaje.

También nos servimos del contexto geolingüístico de Cartwright (2006) y de la investigación histórica de Wiley (2006) para situar nuestra investigación y mostrar nuestro posicionamiento.

El enfoque de la teoría crítica investiga tanto el proceso desde el cual se produce la desigualdad social como el problema de reducir esta desigualdad a partir de proporcionar mejores formas de justicia social. Esta teoría consiste en dos supuestos principales, 1) las categorías estructurales: clase social, raza, género, factores centrales en toda vida social y 2) la examinación crítica epistemológica y metodológica inseparable de los estándares éticos y políticos (Tollefson, 2006). A estos principios se ciñe la presente investigación.

Se considera que el enfoque crítico resulta relevante para este estudio ya que contar con una lente desde esta teoría nos brinda una mejor visión sobre las experiencias y los discursos que se replican en las entrevistas. De esta manera, damos cuenta de las situaciones de poder que están detrás de los migrantes de retorno y de las desventajas que llegan a desembocar en el mantenimiento o el desplazamiento de su bilingüismo. Asimismo, se tiene presente el supuesto de la examinación crítica de la epistemología preestablecida para que se logre realizar la introspección necesaria del estudio y la decisión de los participantes de mantener o desplazar el bilingüismo.

En este estudio, entendemos por cultura, lo que Schiffman (2006) define como la suma total de ideas y estructuras de valores, creencias, actitudes, prejuicios, mitos, religiones y otro tipo de bagaje cultural que los hablantes proporcionan al lidiar con el lenguaje desde su cultura. La política del lenguaje esta intrínsecamente conectada a la cultura lingüística a las nociones culturales de la lengua que han sustentado ideas sobre el lenguaje, que son recurrentes en la cultura en particular y usualmente ignorado o tratando como impedimento que debe superarse (Schiffman, 2006). Por esto último es que se considera pertinente tomar en cuenta a este enfoque,

ya que es a través de esa cultura local e incluso la cultura transnacional que rodea a los participantes que se lograra comprender cómo es que se valora el bilingüismo.

Hemos realizado un descripción geolingüístico (Catwright, 2006) y un breve recuento histórico (Wiley, 2006) para proporcionar al lector una contextualización necesaria, con el propósito de lograr una interpretación precisa de la situación particular de los migrantes de retorno en San Marcos. Estos procesos dan cuenta de los componentes que forman el escenario actual en el que viven los y las participantes, a través de elementos históricos y etnolingüísticos, de identidad étnica y experiencias culturales, y cómo estos influyen en la imagen que tienen de sus lenguas.

9. La Política en la experiencia migrante y su retorno

“Al hablar de migrantes [y migrantes de retorno] no es que, en realidad, nos refiramos a una masa uniforme, sino a distintas formas de experimentar un proceso migratorio” (García Landa, 2018, p.115). Estos grupos sociales suelen tener experiencias tan distintas, al grado de que las consideramos como experiencias migratorias individuales, incluso en el caso de migrantes que comparten un mismo bagaje cultural, lugar de origen y lugar de estancia migratoria; las experiencias difieren tanto que repercuten en sus sistemas lingüísticos, así como en las actitudes y valoraciones de los hablantes.

Ponemos, por ejemplo, el caso de dos familias hablantes de español como L1, que salieron del mismo lugar de origen, San Marcos, Guerrero, y coincidieron al migrar a Atlanta, Georgia, Estados Unidos, bajo la misma condición de indocumentación. Los padres ingresan a sus hijos a diferente escuela de la ciudad y ellos se dedican a trabajar en el sector restaurantero. Los hijos de ambas familias aprenden inglés como su L2, ambos tienen una estancia de aproximadamente diez años y después de esto retornan a San Marcos, una de las familias por reunificación familiar y la otra por deportación.

A pesar de que las historias de ambas familias son muy similares, los hijos ya retornados, crean actitudes distintas en torno a su L2, unas positivas y otras negativas, las cuales terminan afectando el mantenimiento del inglés y por ende su bilingüismo. Aquí podemos ver la importancia de tener en cuenta que la migración de retorno no solo se trata de movimientos físicos de retorno, sino también de mitos, ideologías e imaginarios que los mismos migrantes llevan consigo e influyen en sus decisiones para mantener o desplazar sus lenguas (King y Kuschminder, 2022).

Otro factor importante que destacar de la experiencia migrante y su retorno es el capital social lingüístico que ellos traen consigo y pueden proporcionar. Algunos estudiosos (Levitt, 2018; Rosales, 2009) denominan estos recursos sociales de los migrantes de retorno como remesas sociales. Este conjunto de ideas, comportamientos, identidades, conocimientos, hábitos lingüísticos y nuevas maneras de expresar forman parte de la realidad del migrante de retorno al reubicarse, ya que las transfieren a la comunidad receptora (Nacif Heredia, 2017).

10. San Marcos marcado por la migración

Para contextualizar esta investigación es necesario conocer la situación del municipio de San Marcos y cómo es que la migración ha impactado al municipio. De acuerdo con las Crónicas del Municipio de San Marcos, este se establece como comunidad después del asentamiento español más significativo en el territorio Tlapaneco de Yopitzingo de los actuales municipios de San Marcos, Tecoaapa, Ayutla y pequeñas porciones al oriente de Acapulco, esto alrededor de 1533; por consiguiente, se veía un panorama con habitantes indígenas, mulatos y mestizos (Rodríguez Ramírez, 2015; Rodríguez y Nacif Heredia, 2017) A través de esta crónica podemos ver que el escenario histórico del municipio inicia como aquel de un movimiento migratorio.

Si nos remontamos a años más actuales, podemos ver que el movimiento migratorio inicial que estableció al municipio se transforma en uno que brinda constantes recursos a través del desplazamiento de sus habitantes hacia otras comunidades, estados y países. Solo basta observar el panorama etnográfico del municipio de San Marcos, donde todos los días las familias que los migrantes dejan atrás reciben remesas y en aquellas fechas festivas es más evidente por largas filas de los habitantes que se extienden hasta las calles principales, asistiendo a las tiendas comerciales a canjear las transferencias económicas enviadas por sus familiares que se encuentran en las distintas partes del país y del extranjero (ver imagen 1).



Imagen 1. Habitantes de San Marcos haciendo fila para cobrar divisas, imagen propia.

Así mismo, el paisaje lingüístico del municipio delata a aquellos que retornan con propósito de reincorporar sus habilidades aprendidas en el extranjero, abriendo negocios restauraneros con anuncios en inglés (ver imagen 2), una equivalencia también se puede observar en aquellos así negocios de los sanmarqueños hacen en el extranjero, como en Atlanta (ver imagen 3), haciendo referencia a componentes culturales del municipio y la región. Estos migrantes son parte de aquellos que van en busca de recursos económicos que pueden traer consigo o en su caso enviar a sus familiares desde los lugares de estancias.



Imagen 2. Anuncio de restaurante en San Marcos escrito en inglés, imagen propia.



Imagen 3. Anuncio de negocio en Atlanta (Monge Arevalo, 2007).

La tradición migratoria del municipio de San Marcos hacia el extranjero se documenta desde de los años setenta (Agatón Lorenzo, 2008; Monge, 2009, en Nacif Heredia, 2017). Y el principal lugar de llegada en los Estado Unidos, se localiza en diferentes ciudades, sobre todo en la ciudad de Atlanta, Georgia. Esta migración ha sido tan constante que ha llegado a construir una comunidad transnacional, involucrando no solo a las personas que migran, sino también al municipio por completo, incluyendo a las personas que no necesariamente viven esa experiencia migratoria (Nacif Heredia, 2017).

En la actualidad, se ha observado que el municipio de San Marcos, Guerrero comparte un espacio conceptual transnacional con la ciudad de Atlanta, Georgia (ver figura 2).

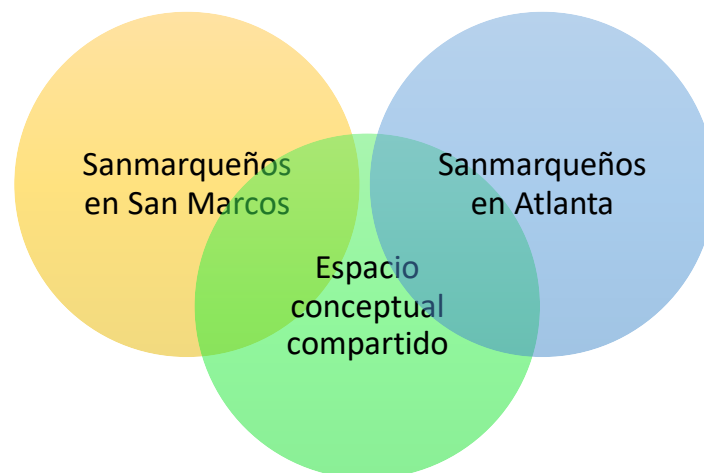


Figura 2. Espacio conceptual transnacional San Marcos-Atlanta, elaboración propia.

Este espacio se encuentra presente en el día a día de los sanmarqueños y se observa principalmente a través de la interacción en redes sociales, las visitas de las familias transnacionales de San Marcos a Atlanta y viceversa, a través del paisaje lingüístico que hace referencia a elementos culturales y lingüísticos de ambos puntos geográficos y en los espacios donde se escucha el *code-switching* (cambio de código lingüístico, del español al inglés y viceversa) que los migrantes de retorno hacen.

En base a lo descrito previo, se puede ver la estrecha relación que los sanmarqueños comparten con sus paisanos “del otro lado”. Los sanmarqueños son capaces de ubicar referencias, identificar espacios y entender contextos como parte de la experiencialidad que viven dentro del espacio conceptual transnacional compartido entre ambos puntos geográficos. En base a las observaciones, en el caso de aquellos que tienen la oportunidad de moverse entre los dos espacios geográficos, materializan y brindan una forma de acercamiento para aquellos que no la tienen.

Un claro ejemplo son los grupos musicales; como el grupo llamado “Sergio Sabino y Los Teclitas Jr.”, un grupo de música regional de Guerrero que se integra de 6 jóvenes binacionales, de 16 a 21 años de edad, nacidos en los Estados Unidos de padres sanmarqueños. Los padres de estos jóvenes emigraron en algún punto de sus vidas a los Estados Unidos y retornaron a México. Estos jóvenes viven entre ambos espacios y llevan ese acercamiento con nuestro municipio hacia a aquellos paisanos en Estados Unidos que no han podido regresar a su lugar de origen. Como se



Imagen 4. Imagen tour musical 2023, Los Teclitas Jr. de Sergio Sabino (Los Teclitas Jr., 2023).

puede observar en la imagen 4, dentro de la publicidad que comparten para promover estos encuentros musicales, se puede observar cómo plasman ambas nacionalidades, añaden los elementos musicales de la región como el acordeón, un instrumento representativo de la cumbia y la charanga, música costachiquense. A pesar de que estos jóvenes pueden desplazarse hasta los Estados Unidos, ellos eligen a San Marcos como su lugar de asentamiento, algo que se puede observar por el número de contacto que deciden compartir en la publicidad (número telefónico con código de área del municipio de San Marcos).

De acuerdo con lo anterior, es evidente que existe un espacio compartido entre San Marcos y Atlanta, el principal destino de los sanmarqueños en los Estados Unidos. En este espacio conceptual compartido no solo convergen aspectos socioculturales de estas regiones, sino que fungen el papel de una extensión el uno del otro, donde Atlanta resulta ser una unidad económica vital para San Marcos. El espacio es dinámico, ya que nutre y a su vez se nutre de los agentes (los mismos migrantes), que viven o han vivido aquí y allá. Lo que esto resulta importante por las implicaciones que tiene este espacio en el contexto específico del municipio, para los migrantes de retorno como producto del movimiento entre ambos espacios, y para el mantenimiento de esas habilidades lingüísticas que emergieron en estos espacios.

CAPITULO III

11. Metodología

En el presente capítulo se describe el diseño de esta investigación. Un estudio de caso con una metodología de carácter cualitativo, desde un enfoque correlacional. En primera instancia se justifica la decisión de trabajar con un enfoque correlacional y un diseño de investigación del tipo de estudio de caso, así mismo, se abordan “el discurso como un Espacio Comunicativo, Relacional e Identitario (ECRI)” (Pfleger, 2021). En segundo lugar, se proporcionan detalles sobre las características de los participantes, así como sobre las técnicas de investigación y herramientas utilizadas para la recopilación de datos, lo que garantiza la obtención de datos significativos para abordar los objetivos planteados.

a. Enfoque y diseño de la investigación

La presente investigación se sitúa en un enfoque cualitativo correlacional, y explora las relaciones entre las experiencias y concepciones que surgen del discurso de los estudiantes migrantes de retorno en el municipio de San Marcos con respecto a la imagen del bilingüismo español-inglés y las motivaciones para mantener o desplazar dicha competencia lingüística.

El estudio se considera justificable al acercarse desde el enfoque de la teoría fundamentada, por sus propiedades reflexivas y su capacidad de generar una teoría basada en el contexto específico (Paré y Fàbregues, 2007). Igualmente, el acercamiento metodológico que tiene esta investigación es de un estudio de caso. Para este estudio, se recabaron las evidencias a través de dos técnicas de recolección de datos: una encuesta sociolingüística llevada a cabo con estudiantes del municipio de San Marcos, Guerrero de distintos niveles educativos, y una

entrevista de grupo focal aplicada a jóvenes de nivel secundaria y preparatoria de esta misma comunidad. Adicionalmente, se realizaron notas de campo complementarias en las diferentes incursiones por la región en un periodo de un año escolar.

Después de mencionar lo anterior, en este tipo de estudios es importante destacar la contextualidad; lo que toma en cuenta las experiencias migratorias que han causado que este grupo de personas desarrollen un bilingüismo en español-inglés y ahora se encuentren ubicados de retorno en el municipio de San Marcos.

b. Estudio de caso

De acuerdo a Gillhman (2000), el estudio de caso es una actividad humana que solo puede ser comprendida bajo contexto. Se caracteriza por ser un estudio cualitativo/mixto que busca obtener evidencias detalladas y específicas de casos individuales o grupales. Un estudio de caso puede tener variedad de fuentes, lo que requiere contextualizar la situación actual e histórica del caso (p. 11-13). Se considera que el tipo de estudio a realizar requiere que sea personalizado, con la finalidad de obtener evidencias de los casos individuales de los migrantes de retorno para la resolución de las preguntas de investigación. Para lograr una comprensión precisa y conocer completamente el contexto del que se derivan los individuos, debido a que el estudio consiste en casos múltiples, la información se obtiene de distintas formas, con el fin de lograr contextualizar la situación actual e histórica de los migrantes de retorno en el municipio. Se ha acudido a las siguientes fuentes de información: la Dirección de Migrantes del Ayuntamiento Municipal, un escritor e historiador del municipio, fuentes digitales: como páginas de internet y blogs (Agatón Lorenzo, 2008; Betancourt Villa, 2017; Díaz, Garay, y Speakman, 2017; Nacif Heredia, 2017;

Tomás y Rodríguez, 2013) y se ha tenido acercamiento a los sanmarqueños locales que han vivido como migrantes.

c. El Discurso como un ECRI

Con el propósito de detallar más sobre la unidad de análisis de este estudio es importante hablar sobre los ECRI. De acuerdo con Pflieger (2021), el espacio comunicativo relacional e identitario o ECRI, por sus siglas, es un espacio de comunicación e interacción marcado por las relaciones que se establecen entre los actores presentes. El ECRI permite dar forma a las situaciones sociales en las que se conceptualizan los individuos o grupos y a través de este se construye significación sobre uno mismo, los demás o incluso el entorno en el que están contenidos.

En cuanto al discurso, se ve como un recurso de la comunicación que se relaciona con otros temas circunstantes y cualquier. Existen aquellos macro discursos de donde se derivan y hacen referencia a los micro discursos. Es a través de aquellos patrones de recurrencia, variación lingüística y diversidad conceptual que se puede dar cuenta de los hilos conductores que lo unen con otros.

Pflieger confirma que el discurso se puede definir como un ECRI, ya que es un espacio comunicativo donde “operan diferentes procesos conceptualizadores que producen patrones de conocimiento que generan significado” (2021, p.5). En estos espacios se entrelazan las historias y experiencias de los individuos que las narran, en él se presentan actores y puede cambiar de forma y extensión con el fin de construir diferentes realidades. Por lo tanto, el discurso resulta ser un espacio donde surge la comunicación y a través de este uno se relaciona y da cuenta de su identidad en base a las experiencias que se viven.

En cuanto al *frame*, es una acción conceptualizadora que es generada por el discurso. De acuerdo con Pflieger (2021) los *frames* se apoyan de recursos lingüísticos para expresar experiencias internalizadas en la cognición y generar los enlaces significativos necesarios y suficientes que conectan entre sí (p.29).

En consecuencia, en este estudio nos interesa dar cuenta de cómo es que los migrantes de retorno construyen y conceptualizan al inglés y el español en su discurso para dar cuenta de la imagen que ellos tienen de estas lenguas y a su vez de su bilingüismo, con base en su experiencia como individuos que vivieron una migración de retorno.

d. Participantes

En sintonía con el tema de investigación y los objetivos de estudio, el criterio de selección de los participantes se llevó a cabo de la siguiente manera:

- 1) jóvenes estudiantes de alguna de las escuelas del municipio de San Marcos;
- 2) migrantes de retorno o binacionales (Estados Unidos-México), y
- 3) bilingües en español-inglés.

12. Recolección de datos

Para seleccionar las herramientas de recolección de datos se tomaron en cuenta las preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las características de la imagen que tienen de sus lenguas los estudiantes migrantes de retorno?
2. ¿Cuáles son las motivaciones que sienten con respecto al mantenimiento o desplazamiento de sus lenguas?

Así como el objetivo general;

- A. Identificar las características que tienen la imagen del español y del inglés que subyacen del discurso de los estudiantes migrantes de retorno del municipio de San Marcos, Guerrero.

y objetivos específicos:

- B. Identificar el número de estudiantes migrantes de retorno bilingües en la población estudiantil del municipio de San Marcos, Guerrero a través de una encuesta sociolingüística en el ciclo escolar 2022-2023.
- C. Analizar los *frames* que emergen más frecuente del discurso de los estudiantes migrantes de retorno.
- D. Describir las motivaciones enunciadas por los estudiantes para mantener o no el bilingüismo.

Con base en lo anterior, se escogieron las técnicas de recolección de datos que se estarán abordando a continuación.

a. Encuesta sociolingüística

El fin de realizar una encuesta sociolingüística fue identificar el número de migrantes de retorno bilingües en la población estudiantil de esta localidad, a su vez, se hizo un recuento de los alumnos que son bilingües en inglés y español, así como sus hábitos lingüísticos. La encuesta se realizó tomando como referencia el trabajo realizado en Europa por Ammon y McConnell (2002), esto por el nivel de alcance que el estudio llegó a tener.

El municipio de San Marcos cuenta con un total de 139 instituciones educativas: primaria, secundaria, preparatoria/bachillerato y de nivel superior. Se decidió tomar como muestra 7 instituciones ubicadas en la cabecera municipal (encuestando ambos turnos; matutino y vespertino) ya que constituyen el mayor número de los estudiantes acumulados del municipio (Montoya, 2022). Se encuestó a tres primarias (únicamente considerando los grados de 5º y 6º, esto por el grado de valoración y la relevancia en las respuestas que pueden proporcionar los estudiantes de estos grados), una secundaria, dos instituciones de enseñanza media superior (preparatoria y bachillerato) y una institución de nivel superior (Instituto Tecnológico de San Marcos). La encuesta sociolingüística tuvo una modalidad presencial y se aplicó durante horarios escolares.

La encuesta contuvo 34 reactivos en total, estas preguntas se dividieron en las siguientes secciones: información personal, datos demográficos y migración, conocimiento, uso y hábitos y percepción lingüísticos.

Cabe resaltar que previo a la aplicación de la encuesta, un investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Oaxaca hizo una revisión y, abrió paso a reflexionar sobre los siguientes comentarios: El primero, sobre la extensión de la encuesta, ya que constaba inicialmente de 71 preguntas y al aplicarla a niños de educación básica, estos no tendrían el

mismo interés y perderían la concentración al responderla. El segundo comentario, similar al primero, concierne el entendimiento de los niños al contestar la encuesta y con el fin de garantizar su comprensión al responder el instrumento, era necesario hacer modificaciones a conceptos de alcance para los niños y jóvenes estudiantes. Con base en estos comentarios se decidió reducir los reactivos de la encuesta a 34 y se realizaron dos encuestas, una encuesta dirigida para los niños de educación primaria y secundaria y otra para los jóvenes y adultos de preparatoria, bachilleres y del instituto tecnológico.

Así mismo, antes de la aplicación de la encuesta “definitiva”, se realizaron dos pilotajes. Resultó necesario contactar a las instituciones educativas y a sus administrativos correspondientes con anticipación, con el fin de garantizar la participación de todos los estudiantes y el apoyo de los profesores.

i. Prueba piloto de encuesta sociolingüística.

Para el pilotaje de la encuesta, se aplicó el instrumento a dos escuelas de comunidades circunvecinas de la cabecera municipal de San Marcos: El Tamarindo y Las Vigas.

El Tamarindo. En la comunidad El Tamarindo, comunidad rural del municipio de San Marcos, se aplicó la encuesta en la Escuela Primaria Ignacio Allende, con el fin pilotear el instrumento en niños de educación básica. Se tomaron en cuenta únicamente a niños de 5° y 6° de primaria (por su habilidad de comprensión y facilidad para contestar la encuesta) y se aplicó a un total de 47 estudiantes; 22 alumnos de 5° y 25 de 6°.

Los retos que destacaron a la hora de aplicar la encuesta fueron:

1. Dificultad para leer las preguntas (algunos alumnos expresaban que no sabían leer).

2. Desconocimiento de algunas palabras (solicitaban explicación de palabras como: indica, grado (%), no aplica e idioma)
3. En la pregunta 19, falta de opción para indicar que no aplica.

Los retos presentados se tomaron en cuenta y se ajustó de acuerdo con lo mencionado para llevar a cabo el segundo pilotaje en la comunidad de Las Vigas.

Las Vigas. Como mencionado anterior, tomando en cuenta los retos detectados en la primera prueba piloto, se trabajó en hacer la encuesta más explícita para los niños de educación básica y se volvió a pilotear en otra escuela de nivel básico. En esta ocasión en una de las escuelas de la comunidad de Las Vigas, la localidad con mayor población, perteneciente al municipio de San Marcos. La escuela donde se aplicó el instrumento, en esta ocasión fue la Escuela Secundaria General “Rubén Mora Gutiérrez” y al igual que en la escuela primaria se solicitó a los directivos de la institución permiso para acudir y aplicar la encuesta a los estudiantes.

Durante esta segunda aplicación de la encuesta se presentó el siguiente reto: a dirección seleccionó únicamente a los estudiantes nacidos en el extranjero (esto a través de acuerdo con la información de CURP de los estudiantes) para realizar la encuesta.

Esta decisión por parte de la dirección sesgó la segunda prueba piloto, ya que el fin de la encuesta es detectar a migrantes de retorno en general; Tanto aquellos que nacieron en los Estados Unidos y emigraron recientemente a México, como aquellos nacidos en México, que migraron al país vecino y retornaron a México. Este punto resultó un factor importante al momento de solicitar la autorización a las instituciones de aplicar la encuesta, en una fase

posterior de la investigación. Fue fundamental aclarar que la encuesta sociolingüística se debe aplicar a toda la población estudiantil sin clasificaciones previas.

Y, en cuanto a las dificultades presentadas en la primera prueba piloto, como la falta de comprensión por parte de los estudiantes en cuanto a las preguntas y términos, no llegaron a surgir en esta ocasión, lo que nos indicó que el instrumento estaba listo para aplicarse. Asimismo, antes de llevar a cabo la aplicación de la encuesta final, se elaboraron copias de la encuesta en el idioma inglés, para prever la necesidad lingüística de aquellos migrantes de retorno que se sintieran más cómodos hablando la lengua, y una encuesta para los niños de educación básica y otra para los jóvenes de nivel bachillerato y del tecnológico, esto con el fin de adaptar algunas preguntas de acuerdo con la edad de los participantes.

b. Entrevistas en grupos focales

De acuerdo con García Landa (2013), “la entrevista es un instrumento a través del cual se recupera la oralidad de los sujetos en relación con el campo simbólico de estructuración donde se desenvuelve” (p.81). Esta herramienta permite penetrar en las experiencias, emociones, pensamientos de los participantes a través de un ejercicio de interacción conversacional entre el entrevistador y el entrevistado. Con el fin de develar las valoraciones de los participantes sobre el uso de sus lenguas a través de esta oralidad, se optó por emplear dicha técnica de recolección de datos.

En cuanto a los grupos focales, es una técnica que recolecta datos mediante una entrevista grupal semiestructurada (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2009). Esta técnica comenzó a utilizarse en las investigaciones de mercado, con el fin de determinar la aceptabilidad de productos

comerciales, pero a partir de los años 80, más áreas de investigación comenzaron a hacer uso de esta técnica por el valor interaccional que proporciona (Buss Thofehrn et. al., 2013). En el caso de la planificación de imagen y prestigio, el marketing juega un papel en el uso de estrategias de promoción y manipulación de imagen. Por lo que este aspecto de “producto” de uso de lenguas como resultado de la población migrante de retorno que el grupo focal puede proporcionarnos resulta en sintonía con la perspectiva de la imagen de lengua.

Considerando lo anterior, se decidió llevar a cabo una técnica en conjunto entre la entrevista y el grupo focal. Se considera que las interacciones, conversaciones, acuerdos y desacuerdos que se llegan a desarrollar entre los participantes durante las entrevistas del grupo focal resulta enriquecedora para dar cuenta a las valoraciones, actitudes, seguridades e inseguridades que comparten los estudiantes como personas bilingües en el municipio. Al igual, reunir a un grupo de migrantes de retorno permite a los estudiantes a verse identificados unos con otros, creando un espacio seguro para compartir sus experiencias y retos sobre el uso de sus lenguas.

Por otra parte, se decidió crear tres criterios más para seleccionar a los participantes de los grupos focales, esto considerando la experiencia de la aplicación de la encuesta sociolingüística: nivel educativo con mayor número de migrantes de retorno bilingües, importancia de valoración y accesibilidad. Por consiguiente, primero se tomó la decisión de formar dos grupos, ambos integrados por 5 estudiantes. El primero de estudiantes de secundaria y un segundo de aquellos en nivel medio superior (preparatoria y bachillerato), ya que es en estos dos niveles educativos donde se encuentra la mayor cantidad de estudiantes migrantes de retorno bilingües que decidieron participar y cumplen con los criterios establecidos.

Posteriormente, y debido a la pérdida de interés de los participantes para colaborar, se terminó optando por integrar un único grupo focal, conformado de 3 estudiantes de preparatoria y 2 de secundaria. A través de este grupo se seguiría teniendo el beneficio de entrevistar a los dos niveles de estudio con mayor número de migrantes identificados, así como la interacción que las técnicas en conjunto pueden proporcionar.

c. Guion de entrevista

Para llevar a cabo la entrevista de grupo focal, se realizó un guion para trazar un punto como eje conductor para la entrevista, el análisis y la escritura del análisis (García Landa, 2014). En cuanto a la construcción del guion, se consideraron los resultados preliminares recolectados en la encuesta, además, los componentes que representan la motivación para la planificación de imagen y prestigio (Ager, 2001): imagen (representaciones/valoraciones mentales), identidad (real/imaginada) actitudes (cognitiva/afectiva/conativa).

Con base en lo anterior, se propusieron las siguientes secciones a desarrollar para el guion de entrevista:

- A. Los sujetos se posicionan para compartir su imagen del bilingüismo español e inglés.
- B. Los sujetos se posicionan en situaciones hipotéticas, con el fin de develar actitudes personales y percibidas relacionadas a las lenguas español e inglés.
- C. Los sujetos se posicionan con el fin de develar concepciones de identidad (real o imaginada).
- D. Los sujetos se posicionan para compartir los usos, funciones y dominios del inglés y del español.

El guion completo puede verse en el apartado de anexos que se proporciona al final.

CAPITULO IV

13. Resultados preliminares

Los resultados preliminares obtenidos en la primera etapa de la recolección de datos están relacionados con la encuesta sociolingüística que se aplicó en las escuelas del municipio, con el fin de localizar a los migrantes binacionales o de retorno. Se decidió seccionar los resultados preliminares en dos apartados para brindar mayor detalle a los datos recolectados.

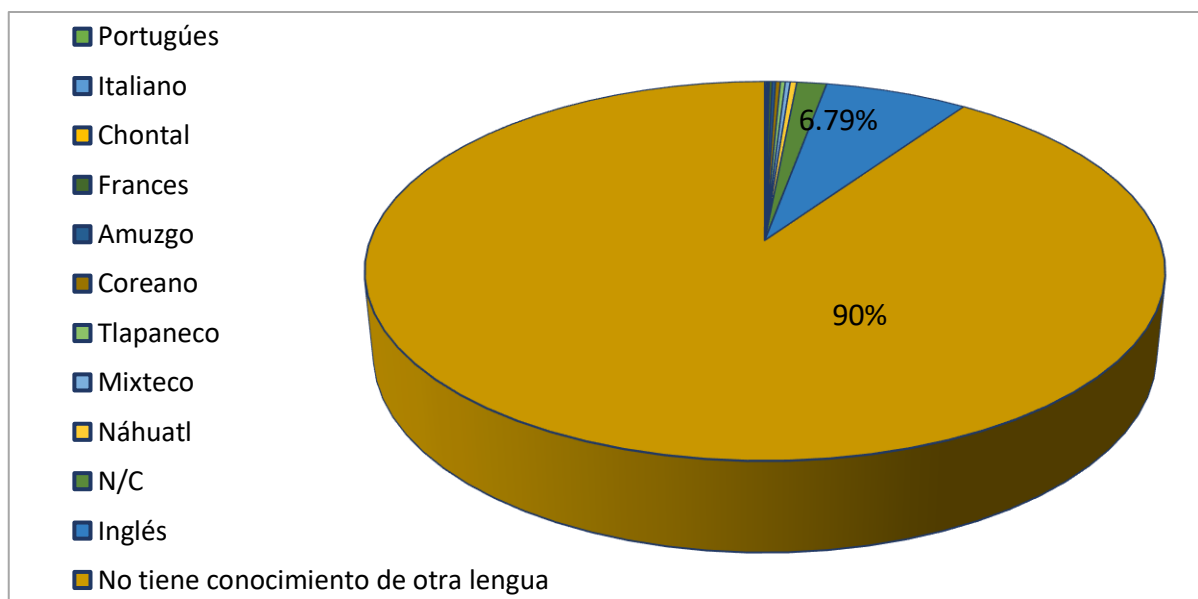
a. Datos generales

Se acudió a siete escuelas de la cabecera municipal: tres primarias, una secundaria, dos bachilleratos y un instituto tecnológico, y se logró encuestar a un total de 1272 estudiantes. Tras procesar el total de las encuestas y a través de las respuestas proporcionadas, se identificó 80 estudiantes migrantes de retorno, como se aprecia en la tabla 1.

Nombre de la escuela	No. de estudiantes en total	No. de estudiantes de retorno
Esc. Primaria Vicente Guerrero	55	0
Esc. Primaria Raymundo	102	4
Esc. Primaria Benito Juárez	36	1
Esc. Secundaria “General Defensores de la Republica”	410	26
Colegio de Bachilleres Plantel No. 10	139	10
Unidad Académica Preparatoria No. 21	488	38
Instituto Tecnológico de San Marcos	42	1
TOTAL	1272	80

Tabla 1. Resultados (migrantes de retorno en escuelas de San Marcos), elaboración propia.

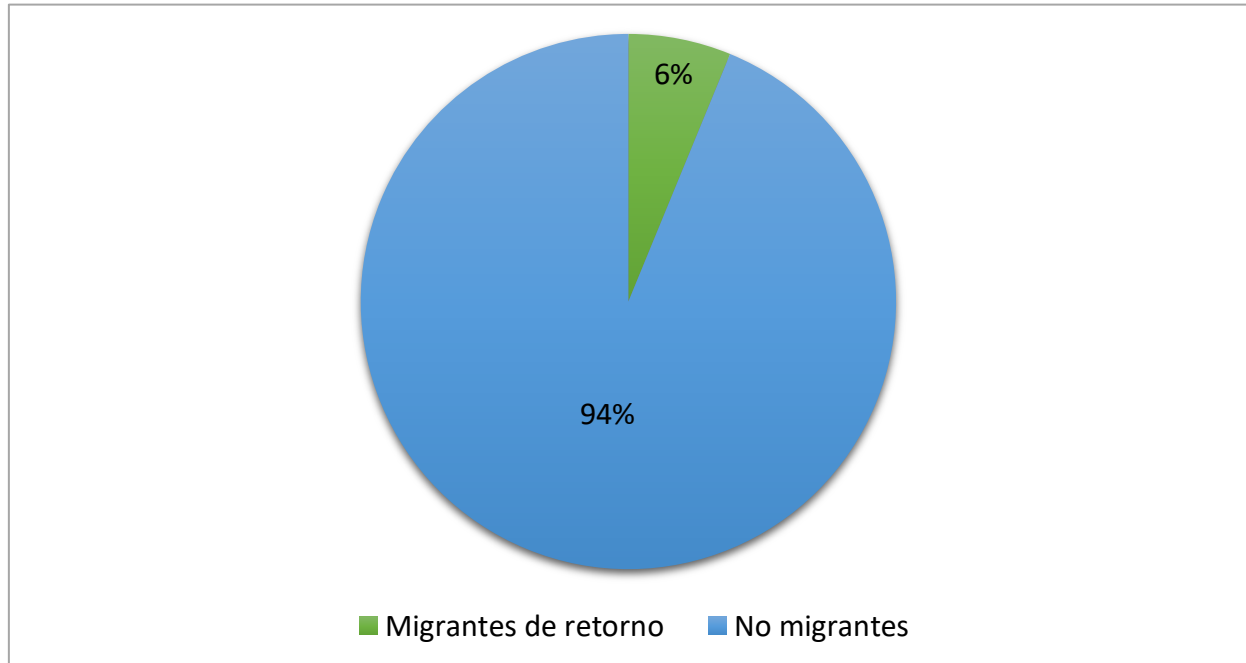
Asimismo, como parte de los datos generales se descubrió el conocimiento de otras lenguas entre los estudiantes, y el inglés se destaca como la lengua con mayor presencia, lo cual constituye el 6.79% del total de la población estudiantil.



Gráfica 1. Resultados (lenguas presentes en la población estudiantil), elaboración propia.

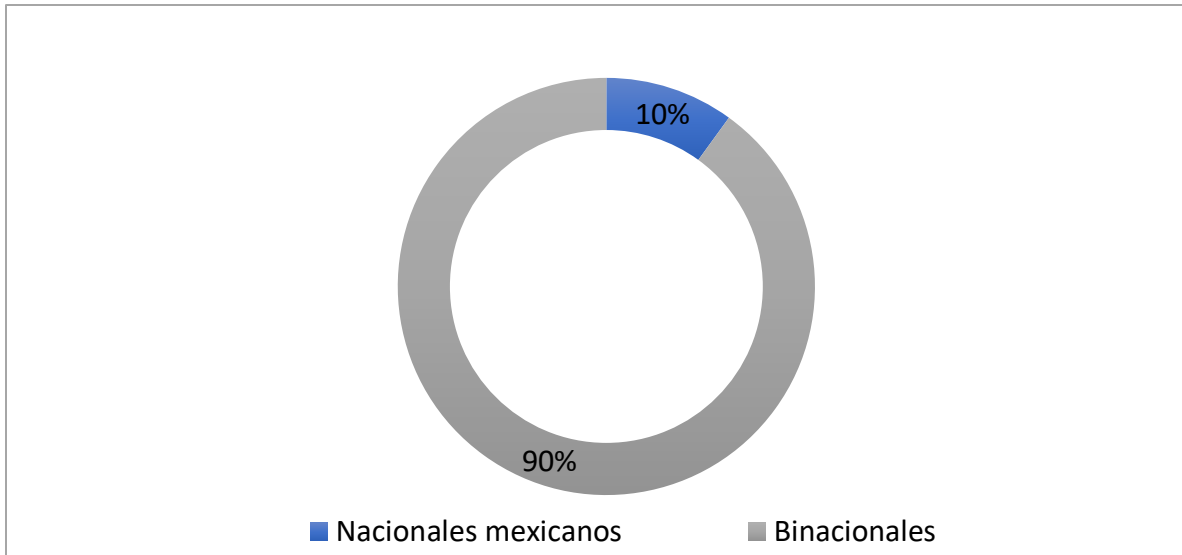
b. Datos específicos

En cuanto a los datos específicos, como mencionamos anteriormente, 80 de los 1272 estudiantes encuestados indicaron ser migrantes de retorno, lo cual constituye el 6% de la población estudiantil del municipio de San Marcos (ver gráfica 2).



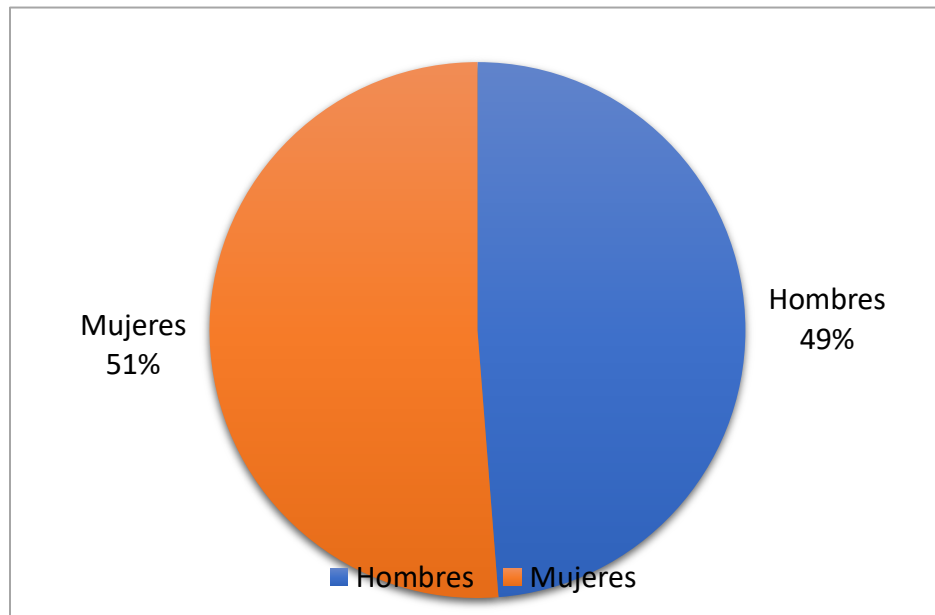
Gráfica 2. Resultados (porcentaje de migrantes de retorno), elaboración propia.

De esta población, 8 (10%) de ellos son nacidos en México, es decir, que en algún punto de sus vidas migraron hacia los E.E.U.U. y retornaron a su país de origen, y 72 (90%) son binacionales, lo que nos indica que son hijos de padres migrantes y retornaron. Este último constituye el mayor número de migrantes de retorno identificados en las escuelas de San Marcos, como se puede ver en la gráfica 3.



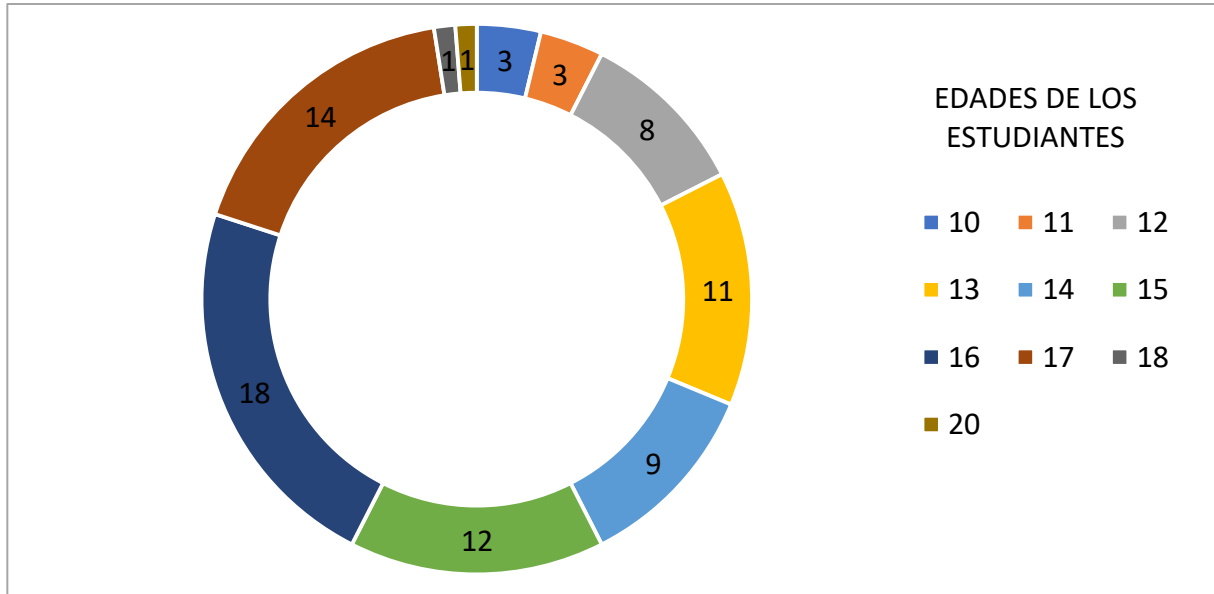
Gráfica 3. Resultados (porcentaje de tipo de migrantes de retorno), elaboración propia.

De igual manera, el 51% de la población migrante de retorno indicó ser mujer, mientras el 49% de esta población se identificó como hombre, como se observa en la gráfica 4.



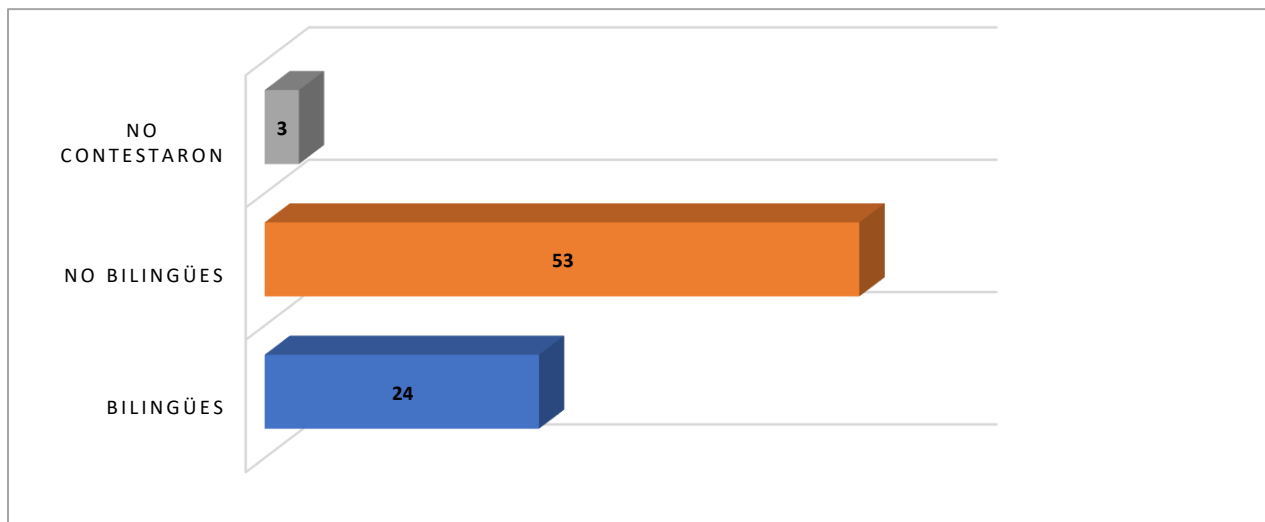
Gráfica 4. Resultados (migrantes de retorno por género), elaboración propia.

El rango de edades de los estudiantes encuestados fue de 10 a 20 años, en contraste, la mayor concentración de estudiantes se centra entre los 13 a los 17 años como se puede observar en la gráfica 5.



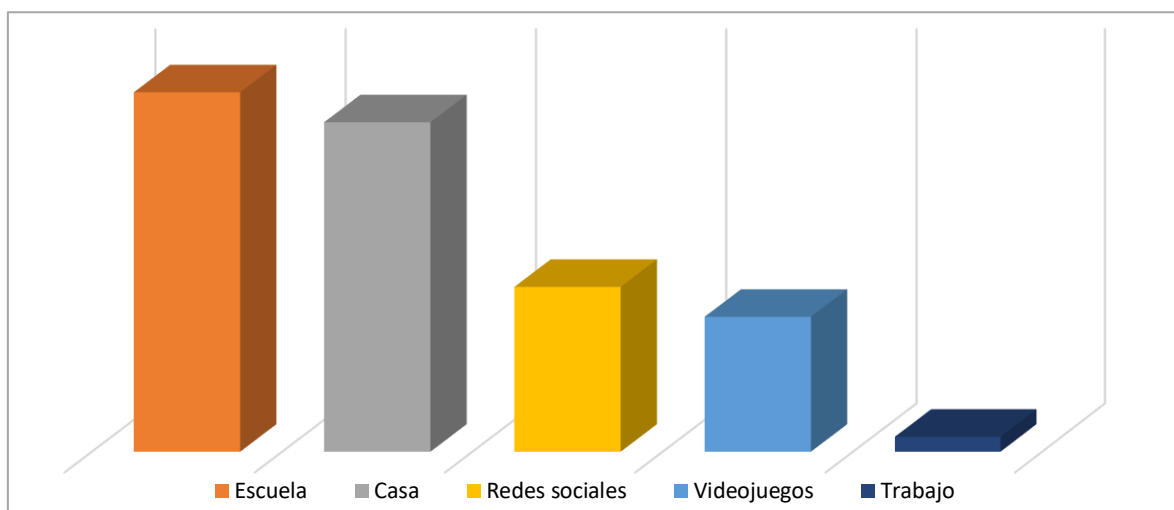
Gráfica 5. Resultados (edad de estudiantes encuestados), elaboración propia.

En la gráfica 6 se puede observar la información respecto a los estudiantes bilingües en español-inglés; de los 80 migrantes de retorno identificados, únicamente 24 develaron su identidad bilingüe, mientras que 52 de ellos indicó no hablar inglés y 3 decidieron no contestar.



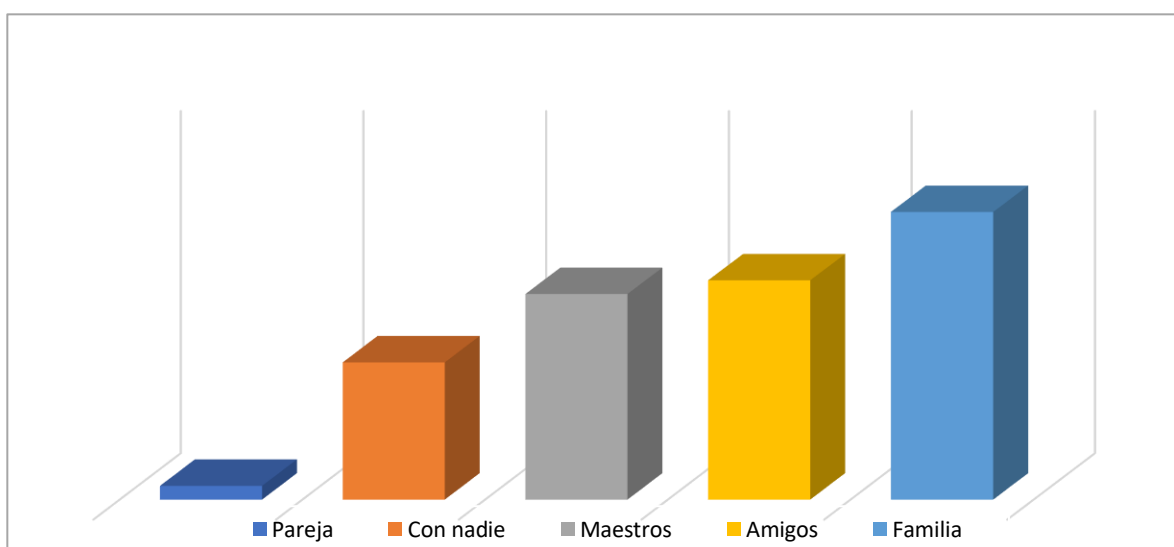
Gráfica 6. Resultados (migrantes bilingües), elaboración propia.

Los principales dominios de uso del inglés en los estudiantes bilingües resultan ser la escuela, casa y redes sociales, seguidos de los videojuegos y el trabajo, como se muestra en la gráfica 7.



Gráfica 7. Resultados (dominios de uso del inglés), elaboración propia.

En cambio, en la gráfica 8, las personas con quien indican hablar más en inglés son la familia, amigos y maestros.



Gráfica 7. Resultados (personas de uso del inglés), elaboración propia.

Cabe mencionar que los estudiantes llevan la materia de inglés en su plan escolar, por lo tanto, considerando lo anterior concluimos que el dominio de mayor uso pasa a ser el de la casa.

c. Notas de campo

Es importante mencionar algunas observaciones que se dieron al momento de encuestar a los estudiantes:

1. En una de las escuelas primarias donde se acudió, una de las estudiantes no pudo leer las preguntas, se procedió a apoyarla con la lectura y la profesora presente (de la materia de inglés) nos comentó abiertamente que la estudiante recientemente acababa de llegar de los Estados Unidos y que no sabía leer ni escribir en español, pase a preguntarle sobre su inglés y comento “ella no sabe ni español, ni inglés”, se siguió apoyándola en contestar su encuesta.
2. Una segunda observación que se dio en una las escuelas de bachillerato, fue la siguiente: una de las estudiantes que nació y había recibido escolarización en los Estados Unidos (con base en un informante local) no indicó esta información dentro de su encuesta. A través de estas observaciones, creemos importante considerar la posibilidad que haya más casos similares a estos y que por miedo a ser juzgados o expuestos más de un estudiante no se sintió con la confianza suficiente para develar su identidad migrante o bilingüe.
3. Una última observación que se dio durante un pilotaje de la encuesta, el director de la escuela secundaria nos notificó la presencia de un niño de 3° de secundaria que no estaba formalmente inscrito en la institución, esto por la falta de documentación. Este joven tenía 6 meses de haber llegado de los Estado Unidos y no cuenta con su documentación básica (acta de nacimiento, CURP, boletas escolares, etc.) para la inscripción formal a la escuela.

Estas observaciones resultan de suma importancia, ya que permiten determinar aspectos relevantes de los estudiantes migrantes retorno que no se pudieron identificar a través de la encuesta. Estos aspectos son: las actitudes de los demás sobre su bilingüismo, como en la primera observación, en el caso de la segunda observación es evidente que a pesar de ser identificados como migrantes de retorno por la comunidad, hay estudiantes que no desean ser reconocidos como tal y, por último, parte de los obstáculos del sistema educativo que presentan para su integración a las instituciones educativas. Ahora se da paso a la aplicación de la entrevista de grupo focal donde estas consideraciones se confirman.

14. Aplicación y transcripción de la entrevista focal

Una vez que se realizaron las entrevistas se vació la información a una matriz de datos donde se procesó la información en categorías, asimismo esto dio paso para que se refinara aún más el criterio de selección de datos. Por lo tanto, se tomaron en cuenta a los estudiantes en los niveles educativos con mayor número de migrantes de retorno bilingües, estos ubicados en los niveles secundaria y bachillerato. Además de esto, se considera el grado de valoración que pueden proporcionar los estudiantes de este rango de edad y la accesibilidad que se tiene a las instituciones.

Con base en lo mencionado anteriormente y como primer paso para llevar a cabo la entrevista de grupo focal, se seleccionó un grupo de 5 integrantes, el grupo integrado por estudiantes de la escuela secundaria y de la preparatoria. Asimismo, se acudió a las instituciones escolares para contactar a cada uno de los estudiantes considerados para la entrevista y se les entregó un formato de consentimiento de información para el estudio, donde se dio a conocer en lo que consistiría su participación. Un aspecto que es importante resaltar es que el seguimiento

con los estudiantes fue necesario para conocer datos más detallados como se observan en la siguiente tabla.

Estudiante	Edad	Grado	Lugar de estancia/nacimiento	Tiempo estancia	Año de retorno
Khaled	15 años (2008)	1° Prepa 101	Oakland, California	9 años	2019
Estela	15 años (2008)	1° Prepa 105	Atlanta, Georgia	8 años	2015
David	17 años (2006)	3° Prepa 502	Las Vegas, Nevada	8 años	2018
Yazid	12 años (2011)	1°B Secundaria	Oakland, California	9 años	2019
Petra Guadalupe	13 años (2010)	2°A Secundaria	Atlanta, Georgia	11 años	2020

Tabla 2. Datos de los estudiantes entrevistados, elaboración propia.

Ya obtenida toda la información necesaria, se acudió con los directivos de la escuela secundaria donde se solicitó un espacio dentro de las instalaciones escolares para poder llevar a cabo la entrevista focal. Ahora bien, ya teniendo el espacio se pasó a establecer una fecha para la aplicación de la entrevista.



Imagen 5. Aplicación de la entrevista de grupo focal, propia.

Una vez que se reunió a los estudiantes, se comenzó a grabar la entrevista, a través de dispositivos móviles. Y, con el fin de prever la calidad del audio del video, se realizó una grabación de voz simultánea para posteriormente transcribir la entrevista. La entrevista focal tuvo una duración aproximada de 1 hora. Para la transcripción nos apoyamos del software Sonix, una plataforma online de transcripción multilingüe de video y audio. Para ello fue necesario subir el formato en video mp4 a la plataforma y una vez arrojado el resulta fue necesario limpiar la transcripción con fin de garantizar su precisión.

Después de la minuciosa aplicación de la entrevista y una vez completa la transcripción, se abre paso a la siguiente parte del estudio que es el análisis de los datos procesados. Mediante la entrevista semiestructurada de grupo focal se obtuvieron los fragmentos discursivos de los 5 migrantes de retorno bilingüe, todos estudiantes de las instituciones educativas del municipio de San Marcos, de entre 12 y 15 años. Estos estudiantes comparten una experiencia migratoria colectiva, haber migrado a muy temprana edad o haber nacido en los Estados Unidos, con un tiempo de estancia de 5 años o más y haber migrado de retorno a México, específicamente a San Marcos. En base al diseño de la entrevista se logró dar cuenta de las experiencias de los estudiantes en relación con la percepción de la imagen de sus lenguas dada su condición bilingüe y su condición de migrante de retorno.

CAPITULO V

15. Análisis

Para continuar con el análisis del corpus, primero fue necesario deconstruir el texto para identificar los hilos narrativos en el discurso de los estudiantes. Asimismo, se identificaron los Espacios Comunicativos Relacionales e Identitarios (ECRIS) donde la identidad de los estudiantes surge.

Los ECRIS donde los estudiantes construyen su identidad son dos principales, el del español y del inglés, las lenguas son vistas como el centro del hilo narrativo (ver figura 3).

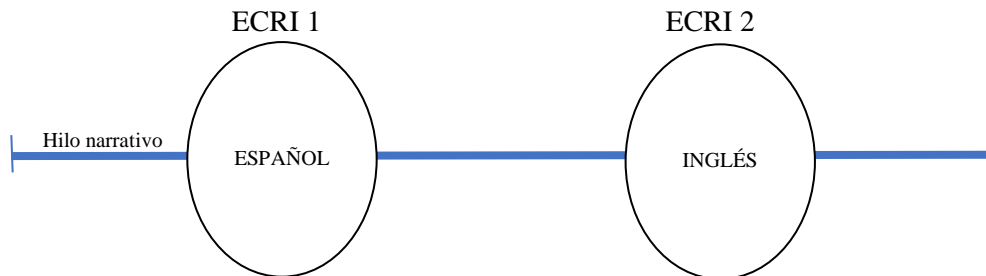


Figura 3. Modelo mental del hilo narrativo y ECRIS. Esquema de elaboración propia basado en Pflieger (2022).

Se capturaron las conceptualizaciones más frecuentes con el fin de identificar los *frames* que los estudiantes tematizaron en cada uno de los ECRI. Estos se encuentran en distintos puntos del hilo narrativo y dan cuenta de las conceptualizaciones que los estudiantes hacen sobre sus lenguas. Para lograr obtener los *frames*, se categorizaron fragmentos discursivos y se identificaron los 6 que emergieron con mayor recurrencia, estos *frames* se presentan en el siguiente esquema (ver figura 4).

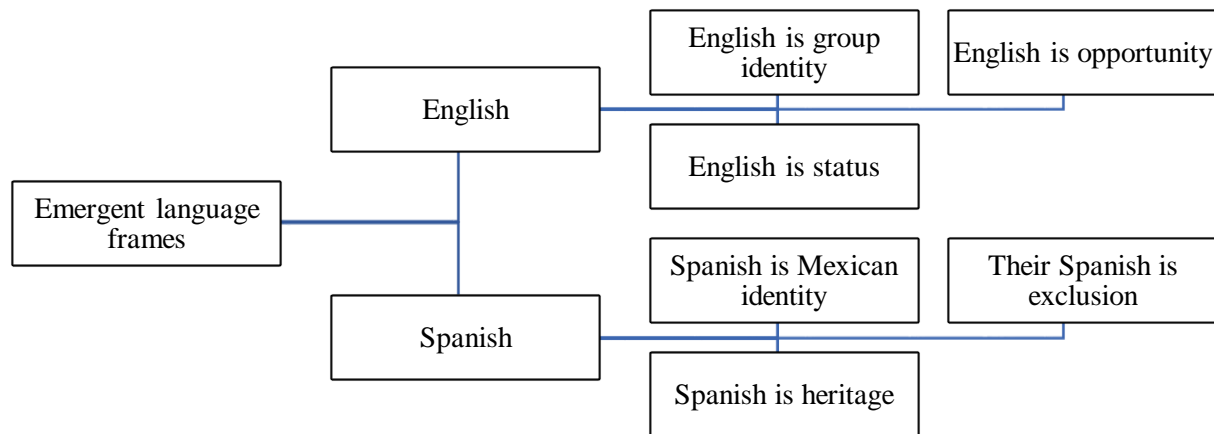


Figura 4. Esquema conceptual de los frames. Esquema de elaboración propia, basado en Pflieger (2022).

A continuación, se presenta el siguiente análisis donde se describe una serie de *frames* emergentes. En los siguientes ejemplos se puede observar cuales son las evidencias de las estructuras lingüísticas-discursivas que dan cuenta del *framing*, que realizan los estudiantes, con el fin de develar las asociaciones y experiencias que viven con y frente a sus lenguas. Los *frames* identificados se seccionaron en dos tipos esto de acuerdo con los dos ECRIS donde se identificados; aquellos que hacen referencia al español y aquellos relacionados al inglés.

15.1 Frames del español

En esta primera sección se presentan los *frames* del español, estos *frames* se ubican dentro del ECRI (1), donde los estudiantes reconocen el español y a aquellas características y atributos que lo constituyen.

15.1.1 *Español es identidad mexicana.*

En el ejemplo (1), Khaled comparte la asociación que realiza cuando escucha la palabra español:

1. **Khaled: Yo cuando escucho la palabra español inmediatamente pienso en México,** aunque haya otros países que lo hablan y **porque yo he vivido gran parte de mi vida aquí** y pienso que es muy bonito todo, **como la cultura y principalmente los lugares donde se habla el español.**

El *frame* que surge en el discurso de Khaled parte del *español como identidad mexicana/latina*.

Él comparte una primera asociación que hace con la lengua y el país donde se habla. Las evidencias lingüísticas que dan cuenta del proceso de *framing* son las siguientes:

- a) El uso de la frase adverbial de tiempo "*Yo cuando escucho la palabra español*" que modifica al verbo "*pienso*", e "*inmediatamente pienso en México*" es la proposición principal de la oración. La estructura de la oración muestra una subordinación adverbial de tiempo, donde la acción principal de pensar en México está condicionada por el momento en que se escucha la palabra español.
- b) La frase adversativa "*aunque haya otros países que lo hablan*", introduce una idea contrastante a la oración principal la cual refuerza la idea de pensar en los países donde se habla la lengua al escucharla mencionar.

- c) El uso de la estructura causativa “*y porque yo he vivido gran parte de mi vida aquí*”, suma la idea causal de la razón que el hablante piensa en México cuando escucha la palabra español. Él se sitúa en México con el uso de la deixis personal “*yo*” y de lugar “*aquí*”.
- d) enfatizando con la frase intensificadora “*gran parte de mi vida*” el tiempo que ha vivido en el país.
- e) La estructura adverbial “*como*” se usa para enlistar dos razones (ejemplos) por las cuales el hablante piensa en el país al escuchar nombrar la lengua “*como la cultura*”, el primero siendo un elemento de identidad nacional, además, emplea el adverbio “*principalmente*” para enfatizar el enunciado que reitera una vez más los países de hispanohablantes.

En este segundo ejemplo, Estela recurre al mismo *frame* de “español como identidad mexicana/latina”.

- 2. **Estela:** La palabra, **cuando mencionamos español se me viene siempre México porque ya que también eh estado mucho tiempo aquí**, se me hace un lenguaje bonito y muy hablado.

Para esto, se identifican las siguientes evidencias lingüísticas que dan cuenta del proceso de *framing*:

- a) El uso de la frase adverbial de tiempo "*cuando mencionamos español*", posiciona al hablante a través de la conjugación en primera persona del plural “*mencionamos*” e indica el momento en el que ocurre la acción de que se menciona el español, seguido de una construcción reflexiva experimental "*se me viene siempre México*" donde se posiciona como un experimentante de la acción continua de recibir el pensamiento de México cada vez que el idioma español es mencionado.

- b) El uso de una estructura causativa reiterativa que se ve reforzada por una afirmación explícita “*porque ya que también eh estado mucho tiempo aquí*” donde el hablante suma su experiencia intensificada de vivir en México como razón del porque piensa en el país al mencionar español.

En ambos de los ejemplos anteriores, se puede ver cómo los participantes recurren al *frame* del *español como identidad mexicana*. Esto puede evidenciarse a través del uso de frases adverbiales de tiempo, los estudiantes recurren a esta estructura para referirse al momento en el que se activa el *framing*; al escuchar la palabra español hay una denotación semántica de países hispano hablantes e inmediatamente crean un puente conceptual entre el *español* y *México* (o países de habla hispana). Además de hacer una asociación geográfica, los estudiantes también vinculan al español con el componente cultural por ser el referente inmediato de una nación. El discurso se enfoca en la idea de que el español no es solo es una lengua, sino un componente importante de la identidad mexicana. Se establece una estrecha relación entre la lengua, la cultura y la geografía, lo que lleva a una asociación experiencial, emocional y cultural del español con México (y otras identidades latinas).

15.1.2 Español es Vínculos Familiares

El segundo *frame* identificado está relacionado con la lengua y los vínculos familiares. El momento en el que emerge en el discurso puede evidenciarse en los siguientes ejemplos:

1. David: Bueno, pues, **yo la verdad** por una parte **nada más veo el español importante para hablar con mi familia.**

Las evidencias lingüísticas que dan cuenta del *framing* son las siguientes:

- a) El uso de las frases adverbiales: “*yo la verdad*” afirma la veracidad del enunciado que se presenta a continuación, y “*nada más*” como frase adverbial de cantidad, que indica que el hablante considera que el enunciado siguiente es considerado como la única razón.
- b) El uso de una estructura básica sujeto-verbo-complemento: “*veo el español importante para hablar con mi familia*”, donde el sujeto (yo) está implícito y afirma explícitamente la importancia del español, que es para comunicarse con la familia.

Se presenta el ejemplo de Khaled.

2. Khaled: **The same, mi familia, mi papá y mi mamá hablan español**, no hablan casi nada el inglés y pues **para comunicarme con ellos tengo que hablar el español**.

Nuevamente en este ejemplo se vuelen a ver evidencias lingüísticas donde, en este caso, Khaled recurre al *frame* del español como vínculos familiares:

- a) El uso de una frase adverbial en inglés “*the same*” se utiliza como forma de confirmación a lo previamente dicho en acuerdo con lo enunciado por el hablante anterior.
- b) La frase “*mi familia, mi papá y mi mamá hablan español*” es una frase verbal antecedita de una enumeración de elementos. Esta enumeración de palabras está relacionada entre sí, cada uno de estos elementos son un sustantivo que representa una entidad individual dentro del conjunto más amplio de “*mi familia*”. La frase verbal afirma que el conjunto enumerado previamente “*hablan español*”.
- c) En la frase adjetival “*no hablan casi nada el inglés*” el adverbio de negación “*no*” modifica la acción del verbo “*hablan*”, indicando la ausencia de la acción de hablar la

lengua por parte de su familia. Esta negación es reiterada con la locución adverbial "*casi nada*" que indica una cantidad muy limitada.

- d) El uso de la oración declarativa "*y pues para comunicarme con ellos tengo que hablar el español*", suma la idea con el uso del conector "*y pues*" y la finalidad con la preposición "*para*". En esta oración declara la razón por la cual el participante necesita hablar español, reiterando que es "*para comunicarse*" y con el uso de la deixis anafórica "*ellos*" remite al elemento "familia" previamente mencionado.

En los ejemplos presentados es evidente que ambos de los estudiantes se refieren a lo mismo, en el segundo ejemplo, se comienza el discurso con el uso de una frase adverbial, mencionando y reafirmando lo anteriormente dicho por su compañero. Las oraciones declarativas que ambos comparten hacen referencia al uso de la lengua, con el fin de comunicarse con la familia. E incluso en el segundo ejemplo se llegan a enlistar elementos de este conjunto lo que enfatiza aún más su argumento, es por ello por lo que, en ambos fragmentos discursivos, se destaca la importancia del español en el contexto de las relaciones familiares. Para los estudiantes el español es la lengua fundamental para comunicarse con la familia. Se enfatiza que la familia, en particular los padres, hablan español y que no dominan el inglés, lo que hace que el español sea esencial para la comunicación efectiva entre ellos. Así mismo ambos hablantes resaltan que el español es la lengua que deben utilizar para conectarse con sus familiares. En resumen, el framing en ambos ejemplos subraya la idea de que el español es una lengua esencial para mantener vínculos familiares, especialmente cuando los miembros de la familia no dominan el inglés.

15.1.3 *Su español es exclusión*

A continuación, se muestran ejemplos del discurso de David y Petra. En estos ejemplos el *frame* que emerge es el de “su español es exclusión”.

3. David: Allá también, en Estados Unidos **tengo muchos primos que nada más hablan el inglés, que el español casi no lo dominan nada**. Y pues siento que a veces ellos, *like they amm, how would i say it, they como que nos hace sentir menos porque no saben hablar español, la familia*.

Los recursos lingüísticos donde emerge el framing son los siguientes:

- a) El uso de la frase adverbial compuesta por la deixis de lugar “*allá*” y el adverbio “*también*”, son utilizados por el hablante para ubicar el espacio al que se refiere a continuación (que es “*Estados Unidos*”). Mientras que con el adverbio “*también*” reafirma su afirmación que acontece.
- b) En la oración declarativa “*en Estados Unidos tengo muchos primos que nada más hablan el inglés, que el español casi no lo dominan nada*”, se usa la expresión adverbial “*nada más*” para expresar una cantidad limitada de algo, en este contexto la función es de limitar la habilidad lingüística de los primos al inglés.
- c) La frase subordinada “*que el español casi no lo dominan nada*” reitera lo declarado previamente, esto con la construcción adverbial “*casi no lo dominan nada*”. Esta construcción combina el adverbio de cantidad “*casi*”, la negación “*no*” y un pronombre de objeto directo “*lo*” para indicar que hay una falta total o casi total de dominio en la acción del verbo “*dominan*”, lo que se vuelve a reforzar con el adverbio de negación “*nada*”, reforzando la idea de que no hay dominio lingüístico del español en absoluto.

- d) En la expresión “*they, como que nos hace sentir menos porque no saben hablar español, la familia*”, se hace uso de la deixis social “*they*” que sirve como catáfora para remitirse a “*la familia*” al final de la expresión. La siguiente expresión “*como que nos hace sentir menos*” sirve como una reformulación para ejemplificar la experiencialidad que sienten por la familia, esta experiencialidad que sientes se expresa con el adverbio comparativo “*menos*”, lo que indica una cantidad inferior y donde el hablante mismo se incluye usando la deixis personal “*nos*”.
- e) Se cierra con la estructura causativa declarativa “*porque no saben hablar español*”, lo que explica la razón/causa del porque son minorizados, que es por la falta de la habilidad de hablar español.

En este segundo ejemplo Petra hace uso del *frame* cuando habla sobre el español y describe como la hace sentir.

4. Petra Guadalupe: Como yo les digo, **el español también es muy bonito, pero es *super hard for me because sometimes I don't really like speaking Spanish cause they don't understand me.***

Las evidencias que dan cuenta del *framing* son las siguientes:

- a) El uso del reformulador “*como yo les digo*” para establecer su posición a través de la deixis personal “*yo*” y a su vez esta reformulación sirve para introducir la siguiente declaración.
- b) A través de la frase adjetival “*el español también es muy bonito, pero es super hard for me*” Petra le atribuye dos características al español. La primera “*muy bonito*” y la segunda “*super hard*”, a pesar de que ambas estructuras adjetivales son anteceditas

por un intensificador, lo cual máxima su efecto, la segunda característica que le atribuye tiene mayor peso lingüísticamente esto porque el intensificador que se utiliza “*super*” es de mayor magnitud. Además, el uso “*pero*” como una conjunción adversativa semánticamente cancela el efecto del primer atributo dejando el segundo como el de mayor relevancia.

- c) El uso de la estructura causativa declarative “*because sometimes I don’t really like speaking Spanish cause they don’t understand me*”, hace uso de dos conjunciones causales que funcionan como anáfora ya que se remiten a lo mencionado previo afirmando la razón por la que se cree que el español es super difícil. En esta estructura la primera causa “*I don’t really like speaking Spanish*” es porque no le gusta hablar español y la segunda “*they don’t understand*” se convierte en la razón culminante que es porque no es entendida por los demás cuando habla español.

En ambos de los ejemplos, se puede ver el uso de expresiones para reformular como un recurso de apertura hacia su experiencialidad sobre la lengua. En el primer ejemplo David hace un *code-switch* para mencionar los reformuladores, después comparte la inseguridad que lo hacen sentir aquellos que lo rodean por su español. En el segundo ejemplo el uso de este recurso es similar, ya que se vuelve a utilizar antes de expresar la inseguridad sobre la lengua. Lo que confirma esta inseguridad con la decisión que toma Petra de *code-switching* al inglés donde textualmente expresa la dificultad que tiene al hablar español y la falta de comprensión de parte de los demás cuando decide hablarlo.

En los fragmentos discursivos se destaca la percepción de que el español puede ser un factor de exclusión o dificultad en la comunicación. Dentro de estos ejemplos se explora cómo una lengua, en particular el español, se percibe como un elemento comunicativo que afecta la

inclusión social, dificultando poder ser comprendido dentro de un grupo, ya sea porque algunos miembros no lo hablan con fluidez o porque su uso puede resultar en un reto en la comunicación. Lo que sugiere que aquellos que no dominan la lengua predominante de los hablantes pueden sentirse excluidos o marginados en el contexto familiar o social.

15.2 Frames del inglés

A continuación, se presentan los *frames* que emergentes ubicados en el ECRI (2) el del inglés. En este ECRI los estudiantes identifican al inglés, así como aquellos elementos que lo integran.

15.2.1 Inglés es oportunidad

El primer fragmento que se presenta es parte del discurso de Petra, donde recurre al *frame* “inglés es oportunidad”.

5. Petra Guadalupe: Well, **I think una oportunidad that we have as we all talk English o sabemos un poco de inglés ósea tenemos esa oportunidad de poder ir y trabajar y poder ayudar a nuestras familias con dinero o algo así.**

Las evidencias lingüísticas que dan cuenta del uso del frame son las siguientes:

- a) En la frase declarativa-afirmativa “*I think una oportunidad that we have as we all talk English*”, el uso de la expresión “*I think*” es para introducir un pensamiento propio de una declaración. El verbo “*think*” hace referencia al proceso de formar ideas, opiniones o juicios propios en la mente.

- b) La afirmación "*una oportunidad that we have as we all talk English*" está compuesta por una estructura subordinada relativa. En esta estructura, "*that we have*" funciona como una cláusula subordinada adjetiva que describe o especifica la palabra "*oportunidad*". La cláusula subordinada está encabezada por el pronombre relativo "*that*", que introduce la información adicional relacionada con la oportunidad.
- c) En la frase "*o sabemos un poco de inglés ósea tenemos esa oportunidad de poder ir y trabajar y poder ayudar a nuestras familias con dinero o algo así*", el uso de la conjunción disyuntiva "*o*" introduce una reformulación del enunciado inicial y donde también con el uso de la conjunción "*y*", a la que se recurre en dos ocasiones, adiciona la ejemplificación del tipo de oportunidades que tienen como hablantes de inglés.

Estela también hace referencia al inglés como oportunidad en el siguiente ejemplo:

6. Estela: Pues el lenguaje inglés para mi es útil **ya que podemos tener muchas oportunidades**, eh como **aquí** como y también como **allá podemos tener muchas oportunidades**, podemos comunicarnos con personas que no sepan español y podemos este y ya.

Las evidencias lingüísticas se presentan a continuación:

- a) En la primera línea del fragmento del discurso de Estela "*Pues el lenguaje inglés para mi es útil ya que podemos tener muchas oportunidades*", la locución conjuntiva causal "*ya que*" introduce la razón por la que el inglés le es de utilidad, que es porque puede tener "*muchas oportunidades*" al saber hablarlos.
- b) Se hace uso de adverbios locativos como "*aquí*" y "*allá*" para reiterar los espacios de oportunidad.

A través de las afirmaciones se puede observar el uso constante del sustantivo “oportunidad” para describir la causalidad del inglés. Se considera que el conocimiento del inglés ofrece beneficios significativos, tanto en términos de empleo como en la capacidad de comunicarse con personas que no hablan español. El framing se basa en la idea de que el inglés es una herramienta que amplía las perspectivas y las posibilidades en la vida de las personas.

En el primer ejemplo, Petra Guadalupe menciona que hablar inglés o tener conocimientos de inglés brinda "una oportunidad" que les permite "trabajar" y "ayudar a nuestras familias con dinero." Esta perspectiva resalta cómo el inglés puede ser un "recurso valioso" para la "movilidad laboral" y el "apoyo financiero a las familias". En el segundo ejemplo, Estela también enfatiza la utilidad del inglés al mencionar que proporciona "muchas oportunidades," tanto en su ubicación actual como en otros lugares. Ella destaca la capacidad de comunicarse con personas que no hablan español como uno de los beneficios clave del conocimiento del inglés.

Ambos ejemplos reflejan una percepción positiva del inglés como una "habilidad" valiosa que puede mejorar las perspectivas personales y profesionales. El inglés se presenta como una herramienta "que abre puertas" y "facilita la comunicación" en un contexto global, lo que destaca su importancia en la sociedad contemporánea.

15.2.2 Inglés es Estatus

En los siguientes ejemplos vemos como los estudiantes lo describen como aquello que les da estatus.

7. Khaled: **I think English is very cool, it's a beautiful language** and when other people hear that someone speaks English **they're like, "oh they know more than one language they might have a good lifestyle"** and stuff like that.

Las evidencias lingüísticas que dan cuenta del uso del frame son las siguientes:

- a) En la frase declarativa-afirmativa “*I think English is very cool, it's a beautiful language and when other people hear that someone speaks English their like*”, el uso de la expresión “*I think*” introduce un pensamiento propio de una declaración. El verbo “*think*” hace referencia al proceso de formar ideas, opiniones o juicios propios en la mente, el cual se ve realizado con el enlistado de cualidades positivas de la lengua.
- b) El uso del discurso directo enfatiza la opinión pública sobre ellos, que se constituye de elementos positivos. En este discurso directo el hablante hace cita de la opinión de no hablantes de inglés la cual les atribuye un buen estilo de vida por su habilidad de hablar más de una lengua.

En este segundo ejemplo podemos ver como ocurre lo mismo:

8. Petra Guadalupe: When I hear someone speak English I feel aliviada, I don't like that persons que sientan atención sobre mí, “**hay ella sabe hablar inglés, es muy inteligente, sabrá todo**” and it's not, it's not really like that, I don't like the people focusing on me.
 - a) El uso del discurso directo para enfatizar la opinión de un tercero que le atribuye características positivas al hablante. En este caso las características también se presentan en relación con la hablar inglés. Se usa el intensificador “*muy*” y el cuantificador “*todo*” para atribuirle un mayor estatus por el hecho de que habla inglés.

En ambos de estos ejemplos podemos ver cómo los estudiantes hacen uso del discurso directo con el fin de describir como son percibidos por otros. En ambos ejemplos las descripciones que se proporcionan son positivas y de alto valor. En el primer ejemplo, el adjetivo de “*good*” [bueno] se utiliza para describir el estilo de vida que se le es atribuido al ser una persona que

habla inglés; en el segundo caso, el intensificador “*muy*” e “*inteligente*”, lo cual es un adverbio que ya se conceptualiza como uno positivo. Cabe resaltar que, a pesar de que se les atribuyan una serie de características positivas a los hablantes, en el segundo caso a diferencia del primer ejemplo, el estatus que se le atribuye al hablante no es bien recibido ya que llega expresar inseguridad al ser vista con estas expectativas.

15.2.3 Inglés es un marcador de identidad de grupo / es aceptación

El último *frame* que se presenta es el de “inglés es un marcador de identidad de grupo”.

9. David: Pues **yo la verdad cuando escucho a alguien hablar inglés y más aquí en México** pues la verdad **me sorprende nada más. Porque aquí no hay mucha gente que lo habla** y como tengo varios hermanos que la verdad también lo dominan muy bien el inglés, entre nosotros, nomás así **luego comentamos así pero aquí bajito para que no nos escuchen,** pero, **hasta a veces nos reímos porque nosotros ahí nos agarramos hablando de la gente y de repente sale que hablan inglés.** Pero si la verdad se siente como dijo la compañera, es **un alivio pues por lo menos aquí hay alguien que si le gusta el idioma,** pues.

Las evidencias lingüísticas que dan cuenta del framing son las que se presentan a continuación:

- a) Uso de la estructura de condición y consecuencia, “*cuando escucho a alguien hablar inglés y más aquí en México pues la verdad me sorprende nada.* La conjunción subordinante “cuando” introduce una oración subordinada adverbial de tiempo, en este contexto introduce una condición temporal para establecer una relación causal temporal entre escuchar a alguien hablar inglés y el hecho de que le sorprende. La frase “*y más aquí en México*”, utiliza la conjunción “y” para

adicionar el espacio, a través de la deixis de lugar “*aquí*”, donde se encuentra el hablante y reiterar porque no escuchan hablantes de inglés, esto por ser México.

- b) La estructura causativa “*Porque aquí no hay mucha gente que lo habla*” reitera una vez más la razón porque no escucha hablantes de inglés, que es porque hay pocos hablantes de inglés en el espacio inmediato.
- c) En la frase, “*se siente como dijo la compañera*”, el hablante hace uso de un verbo sujeto-experimentante cognitivo *siente* que lo posiciona junto a su compañera.
- d) El uso de la estructura nominal “*es un alivio pues por lo menos aquí hay alguien que si le gusta el idioma*”, expresa la sensación de relajación que el hablante experimenta al encontrar a otros hablantes como él.

Así mismo, se presenta un segundo ejemplo donde emerge este *frame*:

10. Petra Guadalupe: **I have never been en una mesa como alguien hable inglés de igualmente fluido o [y] me entienda en español**, like no, si es que he hablado con una persona, es porque sabe inglés, pero no sabe el español o porque sabe el español y no sabe el inglés and **I think its difficult encontrar una persona que sepa hablar both languages and I feel weird as they know that I speak Spanish and English**, so that’s why. And I feel shocked that they know English and Spanish, that’s all.

Las evidencias lingüísticas que dan cuenta de este *frame* son las siguientes:

- a) En la oración “*I have never been en una mesa como alguien hable inglés de igualmente fluido o [y] me entienda en español*”. El uso de la conjugación “*I have never been*”, compuesta por la estructura del presente perfecto y el adverbio de frecuencia “*never*” en inglés, se utiliza para referirse a una acción o experiencia que no ha llegado a suceder hasta el momento. En este caso el hablante utiliza esta

estructura con el fin de enfatizar que no había experimentado estar en un espacio con personas que hablan inglés y español, así como ella hasta el momento de la entrevista.

- b) El hablante utiliza la expresión “*I think*” para introducir un pensamiento con base en su experiencialidad, lo cual es la dificultad de encontrar personas como ella, que hablen ambas lenguas.

Ambos ejemplos que se presentaron en este *frame* comparten dos temáticas principales: lo “difícil” de encontrar personas con sus habilidades lingüísticas y la sorpresa que sienten al hacerlo. Lo que sugiere que el conocimiento del inglés es poco común en el contexto en el que se encuentran, que no hay redes establecidas entre estos jóvenes y que aquellos que poseen sus mismas habilidades lingüísticas al momento de escuchar a otros hablantes de inglés presentan una continuidad de emociones, lo cual comienza como sorpresa y termina en sentimiento de alivio. Esto nos remite a la aceptación que el hablante puede sentir al escuchar hablar la lengua que no solo hablan, sino que les gusta.

Se llega a la conclusión que, para los estudiantes migrantes de retorno, la imagen de sus lenguas se constituye de una serie de rasgos que se relacionan a las experiencias que viven a través de estas. Así mismo, dentro de las conceptualizaciones que surgen en su discurso se ha encontrado una relación simetría entre los *frames* identificados y la noción de imagen vista desde la planificación y política del lenguaje lo que abren pauta a reflexiones más profundas que se llevarán a cabo en el apartado de discusión de resultados.

CAPITULO VI

16. Discusión de resultados

En este capítulo se desarrolla la discusión de resultados con base en los principales hallazgos de esta investigación, con el apoyo del marco teórico descrito en el capítulo dos, así como reflexiones sobre los mismos hallazgos y la propia experiencia como migrante de retorno, de igual forma, se tomando en consideración toda la información previamente descrita y sistematizada.

Dentro de esta sección se pretende dar respuesta al objetivo general, así como los específicos que se plantearon al inicio de este trabajo. Así mismo se da respuesta los objetivos específicos y de aquellos hallazgos identificados en el grupo focal de los estudiantes migrantes de retorno. A lo largo de sus respuestas pudimos ver actitudes, inseguridades, percepciones y usos atribuidos a la imagen de sus lenguas. Igualmente, corresponde explicar cómo es que el concepto de imagen lingüística se ve reflejada entre los estudiantes y su entorno y las motivaciones para proponer una planificación en base a esta imagen.

16.1 Migrantes de retorno identificados

Para lograr la resolución del primer objetivo específico, fue necesario la realización de una encuesta sociolingüística. Con el fin de identificar datos cuantitativos de esta población, se sistematizaron los datos en categorías y se organizaron en datos generales y específicos. La importancia de este proceso recae en poder establecer antecedentes para este grupo social en la población específica de San Marcos, así mismo, estos datos fueron indispensables para la realización del guion de entrevista.

16.1.1 Quiénes son los estudiantes migrantes de retorno

La investigación se centró en la población migrante de retorno en un municipio que carecía de antecedentes sobre este grupo. Por lo tanto, el objetivo primordial de la encuesta fue determinar con precisión la cantidad de estudiantes migrantes de retorno que forma parte de la población estudiantil local. Para lograr este propósito, se llevaron a cabo 1,272 encuestas sociolingüísticas a estudiantes en siete instituciones educativas ubicadas en la cabecera municipal. Los resultados revelaron la identificación de 80 estudiantes migrantes de retorno dentro de la población estudiantil del ciclo escolar 2022-2023 en el municipio de San Marcos.

Los estudiantes migrantes de retorno abarcan un rango de edades de 10 a 20 años, la mayoría de ellos concentrados en las edades de 13 a 17 años. Lo que indica que son estudiantes de nivel secundaria a preparatoria. Estos hallazgos resaltan la importancia de entender la dinámica educativa de esta población en específico y así adaptar las políticas y programas educativos para atender sus necesidades y desafíos particulares.

De los 80 estudiantes identificados, se descubrió que la gran mayoría, específicamente 72 de ellos, son binacionales, lo que sugiere que tienen nacionalidad tanto estadounidense como mexicana. Esta información respalda la idea de que estos jóvenes son los hijos de los aproximadamente 40 millones de migrantes mexicanos viviendo en los Estados Unidos registrados entre los años 2000 y 2010 (Herrera Lima, 2012), hijos que nacieron en territorio estadounidense o que fueron llevados a los Estados Unidos en algún punto de su infancia.

En cuanto a la distribución de género en la población estudiantil migrante de retorno, la encuesta arrojó resultados interesantes. De acuerdo con Giorguli Saucedo (2019) y la Encuesta Intercensal de la INEGI de 2015, en todas las entidades del país, el porcentaje de hombres es

generalmente superior al 50%. Sin embargo, el porcentaje de mujeres se encuentra por encima del 40%. Estos patrones se reflejaron en la escala de nuestra encuesta, donde el 51% de los estudiantes migrantes de retorno son hombres, mientras que el 49% son mujeres. Estos datos destacan la necesidad de comprender las experiencias específicas de género dentro de esta población y considerar cómo pueden afectar sus oportunidades y desafíos en el proceso de reintegración a la educación y la sociedad en general.

16.1.2 Los estudiantes migrantes de retorno y sus habilidades lingüísticas

Como parte de los resultados recuperados, también se identificó una relación proporcional entre la habilidad de hablar inglés y su experiencia educativa en los Estados Unidos.

De los 80 estudiantes migrantes de retorno identificados en la encuesta, se descubrió que 49 de ellos no habían tenido experiencia educativa en los Estados Unidos, lo que significa que su educación únicamente se ha desarrollado en México. Por otro lado, 30 de estos estudiantes sí han estudiado en los Estados Unidos y entre los que han cursado algún nivel de educativo en el país vecino, se descubrió que 24 de ellos tienen la habilidad de hablar inglés. Esto es un dato relevante, ya que sugiere que la mayoría de los jóvenes que han recibido educación en los Estados Unidos mantienen su habilidad para hablar inglés tras su regreso a San Marcos. De hecho, si consideramos los 30 estudiantes que cursaron estudios en los Estados Unidos como el 100%, los 24 que hablan inglés representarían el 80% de este grupo, lo que confirma que la educación en los Estados Unidos tiene un impacto significativo en el mantenimiento del inglés.

Otro aspecto interesante que se identificó es la L2 de los 24 estudiantes identificados como bilingües. Los resultados mostraron que 20 de estos estudiantes señalaron al inglés como

su L2, mientras que solo 4 indicaron que es el español. Esta información revela que para la mayoría de los estudiantes migrantes de retorno bilingües en San Marcos el inglés es su segunda lengua.

16.1.3 Dónde y con quien usan su inglés

Dentro de los hallazgos, se identificó información sobre los lugares y las personas con quienes estos jóvenes utilizan el inglés. Esta perspectiva arroja luz sobre la dinámica del uso del idioma en su vida cotidiana.

Los resultados revelaron que los principales dominios de uso del inglés por parte de los estudiantes son la escuela y el hogar. Estos lugares son donde los jóvenes migrantes de retorno aplican sus habilidades de inglés con mayor frecuencia. Sin embargo, vale la pena destacar que las personas con quienes los estudiantes señalan que utilizan el idioma incluye: la familia, amigos y maestros. Lo que indica que el inglés se convierte en una herramienta de comunicación importante en sus relaciones personales y en su entorno educativo.

Es importante considerar que los estudiantes llevan la materia de inglés en su plan escolar, lo que podría explicar en parte por qué la escuela es un lugar relevante de uso del inglés. Sin embargo, es interesante notar que, a pesar de esta influencia educativa, los estudiantes mencionan a la familia en primer lugar, amigos como segundo y maestros en tercer lugar de personas con quienes utilizan el inglés. Lo que sugiere que el inglés no se limita a ser una habilidad puramente académica, sino que desempeña un papel importante en su vida diaria y en sus interacciones en su entorno social.

Una conclusión relevante que se puede extraer de estos hallazgos es que, aunque la escuela es un ámbito de uso del inglés, el hogar se posiciona como el dominio de mayor uso. Esto sugiere que los estudiantes encuentran oportunidades para aplicar sus habilidades de inglés en un entorno más relajado y familiar. Este aspecto puede tener implicaciones importantes para el diseño de programas educativos y políticas que promuevan el uso efectivo del inglés en la vida de estos jóvenes migrantes de retorno.

17. Imagen de sus lenguas

Para abrir paso a la resolución del objetivo general de esta investigación es necesario recordar la noción de imagen. La imagen en el contexto de la planificación de lenguaje es un conjunto de elementos, la integración de la afectividad de los hablantes hacia la lengua (identidad), la percepción de la vitalidad de la lengua (motive) y la acción a tomar en relación con el mismo (implementación y manipulación del método) (Baldauf, 2005; Ager, 2005).

Durante esta investigación fue posible identificar las características que integran la imagen de las lenguas de los estudiantes migrantes de retorno. Como visto en el capítulo de análisis, la herramienta de análisis que se utilizó para procesar el corpus fue el análisis de *frames*, a través de esta herramienta se lograron identificar seis *frames* donde tres corresponden a cada lengua.

Reflexionando sobre los *frames* identificados y las tres nociones de imagen (ver figura 4), podemos ver una relación paralela entre ellos. En los siguientes apartados se profundizará sobre la presencia de cada una de estas nociones de imagen y cómo se ven reflejadas en el contexto de los estudiantes migrantes de retorno en San Marcos.

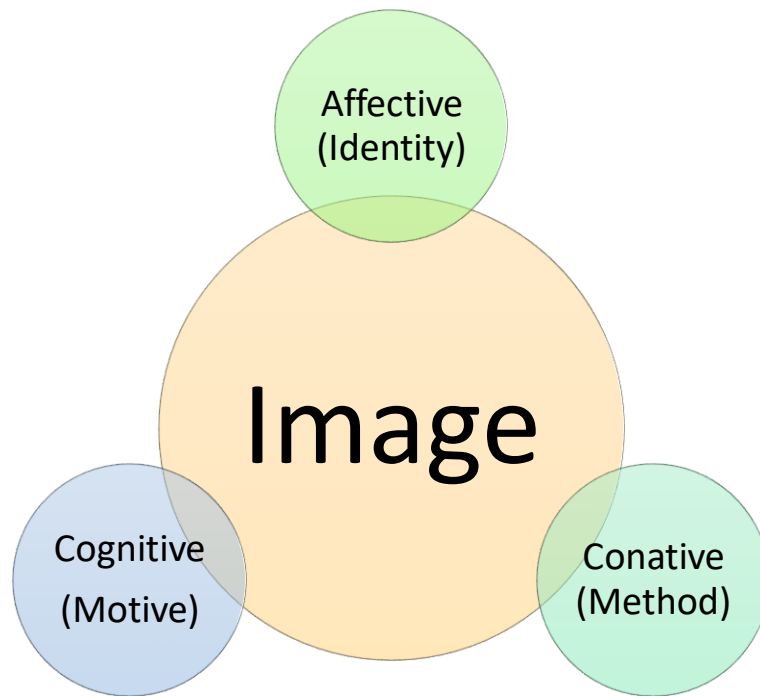


Figura 5. La imagen y sus nociones (Esquema de elaboración propia, basado en Ager (2005)).

17.1 Identidad

Es cierto que existe un componente afectivo hacia las lenguas, Ager (2005) lo describe como la atraktividad de la lengua en el hablante, lo que se representa como la noción de identidad. Basado en el lenguaje, la identidad se define como el sentido de uno mismo y las diferentes maneras de comunicar: lengua, un dialecto, sociolecto (Li Wei, 2011). Dentro de esta investigación se ubicó una relación entre la noción de identidad con la imagen en los *Frames* identificados.

Las actividades de identidad son aquellas de las que se encarga la planificación de imagen. Con propósito de esta investigación, se cree que los *frames* relacionados a la noción de

identidad de la imagen de las lenguas de los migrantes de retorno lenguas son: español es identidad mexicana/latina e inglés es un marcador de identidad de grupo/es aceptación.

Al comienzo de la entrevista, los estudiantes utilizaron connotaciones positivas al hablar de sus lenguas. Sin embargo, al momento de profundizar más, ellos develaron el lado no tan positivo de sus lenguas. Desde una vista general de los resultados, el uso del español es para entornos familiares y locales, mientras que el inglés es oportunidad. Lo que nos lleva a pensar que la imagen que los migrantes de retorno perciben de sus lenguas es más compleja de lo esperado.

17.1.1 La Identidad del español

Refiriéndonos particularmente a la identidad mexicana como parte de la imagen del español de los migrantes de retorno del municipio de San Marcos, podemos adentrarnos en una reflexión más detenida de cómo estos estudiantes comparten una asociación estrecha entre el español y su identidad como mexicanos. Esta asociación va más allá de la mera comunicación y se convierte en un reflejo profundo de su identidad cultural y nacional. Los testimonios de los estudiantes revelan cómo el español es un elemento esencial en la construcción de su identidad mexicana.

En primer lugar, es fundamental comprender que los estudiantes utilizan conceptos que tradicionalmente se asocian con aspectos identitarios de un país para describir al español. La cultura, las tradiciones y los espacios geográficos son elementos que, para ellos, están intrincadamente conectados con el español. Esto se alinea con la noción de que la lengua es un aspecto fundamental en la formación de la identidad nacional, como sugieren Ager (2005) y Schiffman (2006).

De acuerdo con Jan Blommaert (2006), existe una relación eficaz entre la política lingüística y la identidad nacional. En este contexto, el español se convierte en un vehículo para expresar y vivir su identidad mexicana, la cultura y tradiciones arraigadas en la sociedad y los espacios ubicados en el país. Todos estos elementos factuales como los posibles restos de la planificación que se remota hasta la construcción de la nación y una lengua nacional, tal como señalaba Narvaja De Arnoux y Del Valle (2010) con respecto al ideograma de la decolonización.

17.1.2 La Identidad del Inglés

La identidad es un constructo multidimensional y complejo. Daniel Morales (2019) plantea la noción de que la identidad es un proceso dialéctico, sugiriendo que quiénes somos no solo depende de factores internos, sino también de las interacciones con otras personas y las relaciones que creamos con ellos. Desde este punto de vista, el autor señala que la identidad también es atributiva, ya que requiere del reconocimiento de otros actores sociales en contextos específicos para cobrar significado y relevancia.

En el contexto de los estudiantes migrantes de retorno del municipio de San Marcos, la identidad del inglés exhibe claramente esta característica atributiva que destaca Morales. Esto se manifiesta a través del *frame*: inglés como marcador de identidad de grupo. De acuerdo con Ager (2005), las lenguas de alto estatus normalmente atraen un alto prestigio. En contraste a esta idea y a lo largo de esta investigación, se ha observado que, dentro de la comunidad de San Marcos, el inglés no tiene la misma imagen positiva que en el espacio académico y laboral de la sociedad. La imagen del inglés presenta una carga negativa para los demás, esto hasta el grado de que los

padres privan a sus hijos de hablar la lengua frente a otros, esta actitud se ha ido reflejando a través de los años hasta el punto en que los mismos hijos replican las palabras de los padres, con el fin de no ser percibidos como pretenciosos. En cambio, para estos estudiantes, el inglés se convierte en un vínculo determinante para identificar a sus semejantes y definir su pertenencia a un grupo con experiencias y desafíos similares.

Dentro de este *frame*, se observa como los estudiantes confirman su propia identidad al reconocerla en otros. Expresan sentir “alivio” cuando encuentran a otros que comparten su lengua y refuerzan su identidad sintiéndose comprendidos.

17.2 El motivo detrás de la imagen

Como mencionado previamente, otro componente que se encuentra presente en la imagen es la razón por la que se lleva a cabo la planificación. A esto se decide denominar motivación o motivo, y se refiere a aquello que se ve reflejado en el comportamiento en base a las lenguas. El motivo es una cuestión psicológica que refleja el componente cognitivo de las actitudes, mediante el cual se determina el fin práctico de la lengua (Ager, 2005). Con el propósito de continuar con la discusión, los *Frames* donde se destaca el motivo en la imagen de las lenguas de los estudiantes migrantes de retorno son los siguientes: su español es exclusión y el inglés es oportunidad.

17.2.1 El motivo detrás del español

Con tan solo echar un vistazo al título del *frame*: su español es exclusión, es resultado de una actitud negativa que motiva a planificar. A través de los ejemplos se observó como las actitudes percibidas en el entorno sobre el español de los estudiantes son aquellas que provocan inseguridad en ellos, esto por la dificultad que expresan sentir al hablar, al no ser entendidos por los demás y al ser objeto de burla de otras personas en su comunidad (incluyendo niños, jóvenes y adultos).

La inseguridad que los estudiantes sienten sobre su español se convierte en una parte integrativa de un ciclo que desenlaza en una pobre integración a una comunidad donde la lengua mayoritaria es el español. Smith (2006) asegura que las características lingüísticas que los migrantes de retorno tienen, llegan a ser obstáculos para la reintegración, y de igual manera, influyen en las decisiones que conciernen a sus lenguas. La integración exitosa a la comunidad se

vuelve indispensable para que estos jóvenes tengan un desarrollo dentro de la misma. Por esta razón, esta exclusión que les genera su español es motivo de planificación.

17.2.2 El motivo detrás del inglés

A través de los años, una lengua que ha persistido en su estatus e imagen de prestigio en el mundo ha sido el inglés. A lo largo del tiempo el inglés se ha nombrado como una lengua global principalmente por ser la lengua más hablada en el mundo (Fernández, 2022); por la cantidad de hablantes que tiene el inglés, esta actúa como una *lingua franca* (una lengua en común) entre hablantes de diferentes lenguas.

Hablar la “lengua global” automáticamente tiene mayores oportunidades para aquellos que la poseen en comparación con los que no, la razón puede ser tan sencilla como mayor acceso a información. En el contexto específico de los estudiantes migrantes de retorno de San Marcos, el inglés tiene estas características. Para los migrantes de retorno identificados, el inglés es sinónimo de oportunidad y bienestar económico, ya que reconocen a la lengua como una herramienta que garantiza un buen estilo de vida.

Tras lo anterior, es posible argumentar que el concepto de la “lengua global” es algo centralista que no deja espacio para la igualdad lingüística, pero, en el caso de los migrantes de retorno en San Marcos, esta misma perspectiva es un componente de la imagen que los jóvenes tienen de su inglés, convirtiéndose en uno de los principales motivos para su mantenimiento.

17.3 El método

La planificación del lenguaje es un proceso donde la finalidad es la implementación de una política lingüística. Dentro de la planificación de imagen, la imagen de una lengua se usa para describir una implementación de método y la manipulación de una política del lenguaje. Los *frames* que encajan esta noción de método de implementación y que se estarán referenciando en esta sección son los siguientes: español son vínculos familiares y el inglés es estatus.

17.3.1 Estrategia de implementación del español

Dentro de la encuesta, uno de los datos relevantes sobre los migrantes de retorno identificados fue que, el 80% de ellos son jóvenes binacionales, mientras el 20% es nacional mexicano. Esto implica que estos jóvenes vivieron parte de su infancia dentro de los Estados Unidos. Como hijos de padres inmigrantes hablantes del español, siempre se han visto con la necesidad de hablar español para comunicarse con su familia.

Una política que muchos padres inmigrantes en los Estados Unidos adoptan es hablar español en casa, mientras que el inglés se aprende en la escuela (Fuller, 2018; Linares, 2023). Algo que también se ve reflejado en la imagen de los participantes de este estudio a pesar de ya no estar en los Estados Unidos, ellos siguen vinculando al español principalmente con la familia. Esto como resultado del método implementado por sus familias para la enseñanza y/o el mantenimiento del español estando en el país vecino.

17.3.2 La implementación detrás del inglés

La planificación de estatus es otra vertiente de la planificación del lenguaje. De acuerdo con Cooper (1996), la planificación del estatus se refiere a los esfuerzos deliberados para influir en la asignación de funciones entre las lenguas de una comunidad.

Es evidente que las lenguas presentes en la comunidad de migrantes de retorno en San Marcos han adquirido ciertas funciones a lo largo del tiempo. En cuanto al inglés, este ha sido enseñado para ocupar únicamente los dominios de alto estatus (la academia, el ámbito laboral, agencia de gobierno, etc.). Usualmente “una lengua de alto estatus atrae una alta imagen de prestigio” (Ager, 2005, p.15), pero en San Marcos la imagen del inglés no comparte su estatus.

A través de los testimonios de los estudiantes, se observa como la misma comunidad reconoce que aquellos que hablan inglés deben de tener “un buen estilo de vida” y ser “muy inteligentes”, en otras palabras, “asocian al estatus del inglés con un dominio de mayor estatus” (Ager, 2005, p.15). Hay una predisposición por parte de la comunidad hacia los hablantes de inglés, y es que, así como las funciones ocupadas por la lengua son de un alto estatus quienes la hablan también deben de encontrarse en un dominio de mayor “estatus social”, algo que no necesariamente es cierto. Esto llega a marcar una distancia entre los migrantes y el retorno del resto de la comunidad, lo que conlleva a un desplazamiento de estos individuos.

A pesar de que exista el reconocimiento que el inglés es una lengua de alto estatus, ya que de esta manera es como se ha enseñado a lo largo de los años, la imagen (prestigio) que tiene el inglés no es igual de favorecedora, ya que ante la comunidad aquellos que hablan la lengua no desean ser vinculados con las valoraciones de alto estatus de la lengua esto porque no desean ser valorados de la misma manera que la imagen de la lengua. Se puede concluir que para los migrantes de retorno el inglés solo es una lengua y no una manera de medir quienes son.

Finalmente, damos respuesta a nuestro objetivo general: identificar la imagen del español y del inglés que subyace del discurso de los estudiantes migrantes de retorno. Ambas lenguas se constituyen de las 3 nociones de imagen.

Para los estudiantes migrantes de retorno en San Marcos, el español es la lengua la identidad mexicana, aquella que les permite vivir y experimentar el país y todo lo que conlleva. A través del español es que los jóvenes pueden navegar por el sistema mexicano, vivir sus tradiciones y su cultura, los componentes que constituyen la imagen del español se pueden ver integrados en la figura 5.

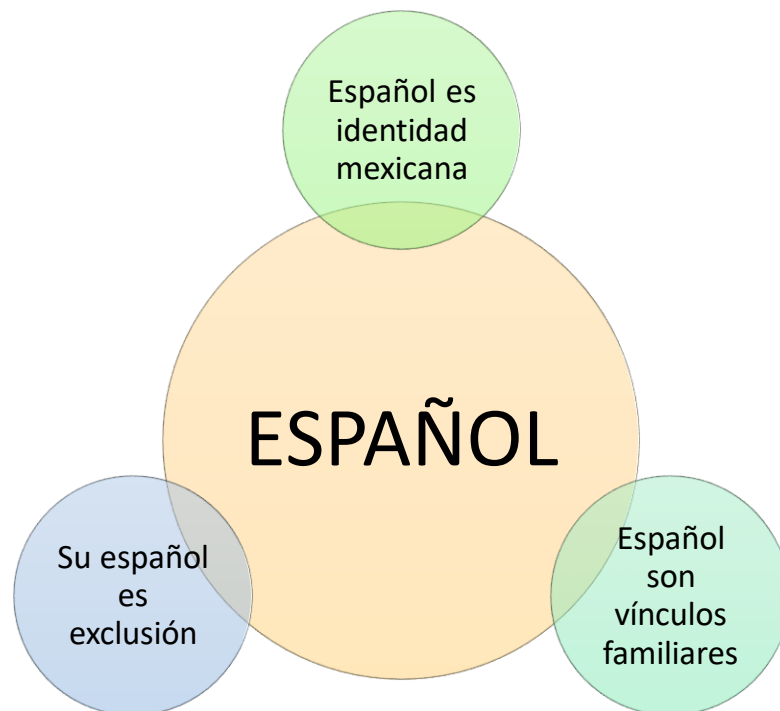


Figura 6. Imagen del español, esquema de elaboración propia.

El español de los migrantes de retorno también pasa a ser una extensión de la familia, ya que la lengua abre un camino para crear conexiones solidas con sus parientes que, sin importar el tiempo ni la distancia, pueden perdurar por el simple hecho de que hablan español. En cambio, sin la lengua, las conexiones familiares se reducen a lo sanguíneo. El español permite cultivar las relaciones entre los padres e hijos, algo que intrínsecamente se enseña desde que están en su estancia en los Estados Unidos, lo viven en el presente y se visionan con esta lengua en el futuro con el fin de seguir entretejiendo los lazos familiares en donde estén.

A pesar de presentar estos rasgos positivos, el español de los estudiantes migrantes de retorno tiene una noción no tan favorable dentro del municipio de San Marcos, ya que su español se vuelve una limitante para integrarse a la comunidad (así como a su propia familia). La variante del español de los migrantes de retorno no coincide en su totalidad para el entendimiento de los habitantes del municipio, por lo que su español se vuelve en un estigma que carga consigo actitudes negativas en la población, resultando en una exclusión por parte de los demás hacia estos jóvenes.

En ese sentido, la imagen del inglés no difiere de la complejidad del español. El inglés de los estudiantes migrantes de retorno se percibe como un marcador de identidad de grupo. A través del inglés los estudiantes pueden identificar a aquellos que son como ellos. Para estos jóvenes, el escuchar a alguien más hablar inglés no únicamente significa que alguien sabe la lengua, sino que les genera una tranquilidad y de cierta manera felicidad de lograr cercanía con alguien más allá de lo físico; el inglés representa aceptación y comprensión.

Ya sea que los jóvenes se vean en México o decidan volver, el inglés se percibe como una oportunidad. Ellos conocen los retos actuales, el mundo globalizado en el que viven y saben

que, a pesar de la pobre valoración hacia el inglés en su contexto inmediato, el inglés sigue teniendo un valor de herramienta para lograr sus objetivos.

Así mismo, en San Marcos el inglés tiene un estatus alto, más no una imagen positiva. Como hablantes del inglés, los estudiantes migrantes de retorno son vistos con ciertas expectativas y predisposiciones por parte de los demás al grado de ser puestos en una “caja”. A través de los jóvenes se logra observar que la lengua para los demás en la comunidad se ve con el estatus que se ha presentado en el mundo, muestra la valoración de “herramienta”, pero deja a un lado el componente de identidad y aceptación que representa para los migrantes de retorno. Esto quizá por falta de comprensión hacia la carga experiencial que tiene el inglés para estos jóvenes. La imagen del inglés de los estudiantes migrantes de retorno en San Marcos se constituye de los siguientes componentes integrados en la figura 6.

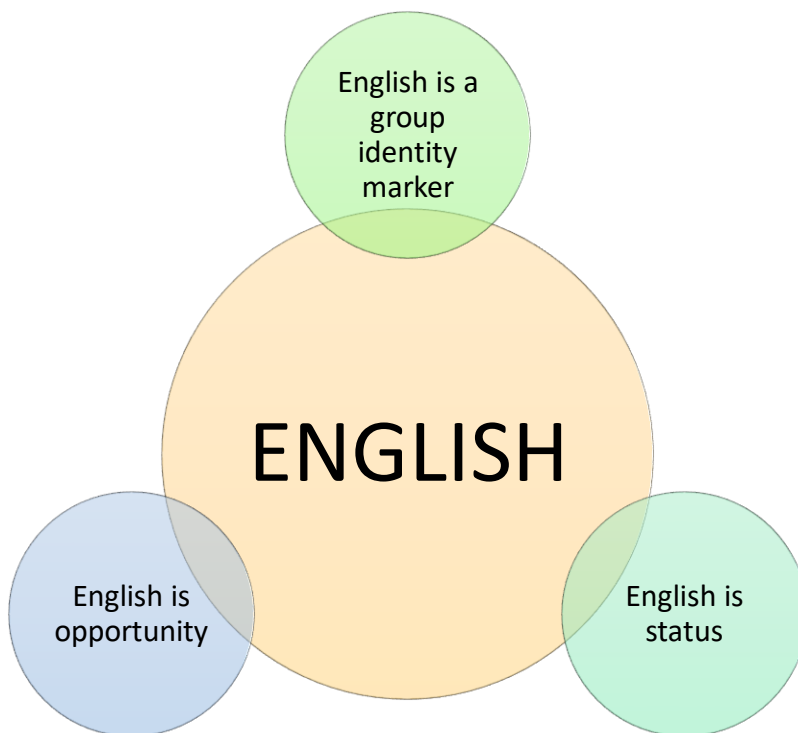


Figura 7. Imagen del inglés, esquema de elaboración propia.

18. Conclusiones

Retomando lo expuesto a lo largo de esta investigación, se concluye que, dentro del municipio de San Marcos, los estudiantes migrantes de retorno forman parte de un grupo social que, a pesar del tiempo y los antecedentes de otros estudios, no han tenido las herramientas necesarias para integrarse a la sociedad como se debe. Los obstáculos para que los estudiantes migrantes de retorno se reintegren van desde la falta de documentación para inscribirlos formalmente a los centros escolares hasta el estigma que sus variantes lingüísticas y su bilingüismo representa.

Niños y jóvenes migrantes regresan de Estados Unidos a México, muchas veces en compañía de sus padres, con el fin de reintegrarse a sus familias y a las escuelas para continuar con sus estudios. Ellos regresan con un capital lingüístico distinto al resto de la población, el cual no se ha sabido direccionar sistemáticamente por parte de las instituciones educativas, lo que resulta en el desaprovechamiento de este recurso y la pobre integración a la sociedad receptora.

Algo que se confirma a través de las notas de campo durante la encuesta, así como por los testimonios de los estudiantes entrevistados, es que, existe una línea marcada entre aquellos que son migrantes de retorno bilingües y quiénes no. Una línea que no se disipa a pesar de los distintos escenarios por los que los estudiantes transcurren, ni en el núcleo familiar, ni entre las amistades más cercanas. Esta situación suprime y al mismo tiempo desplaza la identidad bilingüe de estos migrantes de retorno. Para los estudiantes en el municipio de San Marcos, hablar inglés y ser bilingüe tiene cierta carga estigmática, que les atribuye ciertas características y expectativas que no siempre son bien recibidas hasta el grado de orillarlos a ocultar su identidad migrante de retorno bilingüe con el fin de no ser identificados como tales. Lo que resulta poco congruente con la conceptualización del migrante que ayuda a su familia desde los Estados Unidos y los recursos económicos con los que se ha beneficiado el municipio a lo largo de los años.

En cuanto a la imagen de las lenguas de los estudiantes, esta se constituye de diferentes aspectos, como la identidad nacional e identidad de grupo, por su utilidad como herramienta comunicativa para preservar lazos familiares y como una de alto valor para lograr sus objetivos de vida. Sin embargo, también hay ciertos aspectos externos a ellos que se están formando en su alrededor, como el estigma por ser bilingües, lo que se puede corroborar con la decisión de dónde y con quiénes los estudiantes deciden usar sus lenguas.

Se observa que los espacios de uso del inglés y del español son opuestos. El uso del español es para los espacios públicos y privados, mientras que el uso del inglés resulta ser más allá que una lengua del uso privado, sino que, queda exclusivamente para los espacios y con las personas con quien ellos se sientan seguros de no ser estigmatizados ni juzgados, solo con aquellos que comprendan y compartan la experiencia migrante, con excepción de la escuela (esto únicamente porque la lengua forma parte del plan curricular en las escuelas). Esta distinción entre una lengua pública y una lengua exclusivamente para espacios privados no es única del caso de los migrantes de retorno bilingües, sino también es algo que se llega a presentar en situaciones de desplazamiento de lenguas minoritarias. En este caso, el inglés se vuelve en la lengua de comunicación personal, con familiares y amigos con quienes se comparte la experiencia migrante, una lengua de discreción y *secrecy*, mientras que el español queda abierto para los escenarios en cualquier tipo.

En San Marcos, la imagen del uso de las lenguas de los migrantes de retorno es compleja. Para los estudiantes migrantes de retorno, el inglés resulta tener una imagen negativa y de bajo prestigio en los espacios públicos de la comunidad mientras que la imagen del español es una de alto prestigio. No obstante, hay ciertas evidencias que señalan que, a pesar de la imagen negativa del inglés de los migrantes de retorno, ellos no desean desplazar este componente de su

bilingüismo por la utilidad que les daría en el futuro, lo que resulta en el principal motivo para intervenir y planificar.

No obstante, el bilingüismo en estos estudiantes también desempeña un papel crucial en la formación de su identidad, ya que el proceso de construcción identitaria adquiere una relevancia significativa durante la adolescencia. Según Erikson (1968), la adolescencia se caracteriza por una "crisis de identidad", marcada por cambios psicológicos, emocionales y sociales que influyen en su formación.

La población de migrantes de retorno de San Marcos se concentra entre los 13 a los 17 años, y la falta de integración de estos jóvenes en la comunidad, donde su única identificación se da lingüísticamente a través del español, impacta tanto en su construcción identitaria como en la sociedad en la que residen, generando un sentimiento de exclusión. Esto justifica no solo la necesidad de implementar políticas lingüísticas, sino también de promover la integración sociocultural y la aceptación social en la población en general.

Es necesario crear una política de concientización y sensibilizar a la población de San Marcos sobre los migrantes de retorno y lo que su bilingüismo representa. Los niños y jóvenes migrantes de retorno de San Marcos, al igual que el caso de muchos en el país, son un capital lingüístico, “un recurso humano habilitado en dos lenguas” (Sarracino y García-Landa, 2018, p.108) que con la orientación adecuada, pueden convertirse en los futuros profesionales de servicios lingüísticos; intérpretes, traductores, agentes de *call centers*, profesores de inglés o incursionar en las profesiones donde el inglés es pieza clave, como lo es en el área de la tecnología y el sector hospitalario para su incorporación al desarrollo económico del municipio, algo que se alinea a la perfección con las inversiones que se hacen en el municipio para el

desarrollo turístico y la reactivación de la economía en la región (Amezcuca, 2022; Codice21, 2022; Hernández, 2021).

Dicho lo anterior, se confirma que el municipio de San Marcos tiene el potencial para implementar una planificación y políticas en beneficio no solo de las necesidades lingüísticas de los migrantes de retorno sino también para seguir satisfaciendo el crecimiento económico con base en la migración del que se ha venido beneficiando a través de los años, el municipio y los locales. San Marcos ya comparte una tradición migratoria, así como un espacio conceptual entre el municipio y las ciudades en el extranjero donde se encuentra gran concentración de sanmarqueños, por lo que crear una política de aceptabilidad, espacios donde se promueva el *translanguaging* y crecimiento de la comunidad de migrantes bilingües es tan tangible como el hecho de reconocer que en estos espacios de convergencia sociocultural y económica, también tiene espacio para la convergencia lingüística del bilingüismo.

19. Futuras investigaciones

La investigación realizada ha generado una serie de inquietudes y preguntas que podrían ser exploradas en futuras investigaciones. Los resultados obtenidos, los datos recopilados y las observaciones realizadas, podrían ser utilizados para realizar análisis más detallados sobre el objeto de estudio. Esto convierte a este estudio en un punto de partida para investigaciones futuras.

Algunas de las preguntas que han surgido para futuros temas de interés son las siguientes: ¿Cuántos migrantes de retorno bilingües hay en total en el municipio de San Marcos? ¿Se confirma el espacio compartido entre San Marcos-Atlanta en el discurso de los habitantes de San Marcos? ¿Con qué otras ciudades en el extranjero San Marcos comparte espacios conceptuales? ¿Cuál es la tipología del migrante de retorno de San Marcos?

Además, durante el pilotaje de los instrumentos de recolección de datos, se observó que los participantes se encontraban en diferentes contextos y empleaban sus habilidades lingüísticas en el trabajo. Esto generó la inquietud sobre la identidad bilingüe del migrante de retorno en San Marcos y que esta se vive en etapas, es una experiencia que evoluciona desde su llegada hasta el punto en el que esta identidad bilingüe puede florecer en un espacio específico.

Es importante considerar estas preguntas e inquietudes para futuras investigaciones, ya que podrían proporcionar un mayor entendimiento sobre el tema y contribuir al conocimiento existente en el campo.

Anexos

1. Cuestionario

ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA

Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada uno de los datos y las preguntas solicitadas, así como las respuestas proporcionadas. Selecciona **TODAS** las respuestas que apliquen para ti.

CONTESTA TODAS LAS PREGUNTAS, NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN RESPONDER.

OBJETIVO: Determinar conocimiento, uso y hábitos lingüísticos en la población estudiantil e identificar estudiantes migrantes de retorno bilingües (español-inglés).

Datos demográficos

Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	Edad: <input type="text"/> <input type="text"/> Años	Localidad/colonia: _____
---	---	-----------------------------

Datos escolares

Escuela: _____	Preparatoria/Bachilleres 1° <input type="radio"/> 2° <input type="radio"/> 3° <input type="radio"/>	Universidad/Tecnológico Semestre: _____
----------------	--	--

Información personal y de migración

01. Lugar de nacimiento

02. ¿Viviste en otro país?
Sí _____ No _____
¿Cuál? _____

03. ¿Cuánto tiempo viviste en otro país?
a) De 1 a 5 años
b) De 6 a 10 años
c) Más de 10 años
d) No aplica

04. ¿Estudiaste en otro país?
Sí _____ No _____

¿Qué nivel de estudio/grado estudiaste?

05. ¿Hace cuánto tiempo regresaste a México?

- a) Hace menos de 5 años
- b) Hace más de 5 años
- c) No aplica

06. ¿Qué idioma(s) se hablaba en el país que viviste?

Conocimiento, uso y hábitos lingüísticos en inglés

07. ¿Hablas otro(s) idioma(s) aparte del español?

Sí _____ No _____

¿Cuáles?

08. Si hablas más de un idioma, ¿cuál es el segundo idioma que aprendiste?

09. ¿Con qué frecuencia HABLAS en ESPAÑOL?

- a) Muy frecuente
- b) Frecuente
- c) Poco frecuente
- d) Muy poco frecuente

10. ¿Con qué frecuencia ESCUCHAS ESPAÑOL?

- a) Muy frecuente
- b) Frecuente
- c) Poco frecuente
- d) Muy poco frecuente

11. ¿Con qué frecuencia ESCRIBES en ESPAÑOL?

- a) Muy frecuente
- b) Frecuente
- c) Poco frecuente
- d) Muy poco frecuente

12. ¿Con qué frecuencia LEES en ESPAÑOL?

- a) Muy frecuente
- b) Frecuente
- c) Poco frecuente
- d) Muy poco frecuente

13. ¿Dónde usas/hablas ESPAÑOL?

- a) En casa
- b) En la escuela
- c) En el trabajo
- d) En las redes sociales
- e) En videojuegos

14. ¿Con quién usas/hablas en ESPAÑOL?

- a) Con familia
- b) Con amigos
- c) Con maestros
- d) Con compañeros de trabajo
- e) Con tu pareja
- f) Con hijos
- g) Con nadie
- h) No aplica

15. ¿Con qué frecuencia HABLAS en INGLÉS?

- a) Muy frecuente
- b) Frecuente
- c) Poco frecuente
- d) Muy poco frecuente
- e) No aplica

16. ¿Con qué frecuencia ESCUCHAS INGLÉS?

- a) Muy frecuente
- b) Frecuente
- c) Poco frecuente
- d) Muy poco frecuente
- e) No aplica

17. ¿Con qué frecuencia ESCRIBES en INGLÉS?

- a) Muy frecuente
- b) Frecuente
- c) Poco frecuente
- d) Muy poco frecuente
- e) No aplica

18. ¿Con qué frecuencia LEES en INGLÉS?

- a) Muy frecuente
- b) Frecuente
- c) Poco frecuente
- d) Muy poco frecuente
- e) No aplica

19. ¿Dónde usas/hablas INGLÉS?

- a) En casa
- b) En la escuela
- c) En el trabajo

- d) En las redes sociales
- e) En videojuegos
- f) No aplica

20. ¿Con quién usas/hablas en inglés?

- a) Con familia
- b) Con amigos
- c) Con maestros
- d) Con compañeros de trabajo
- e) Con tu pareja
- f) Con hijos
- g) Con nadie
- h) No aplica

Percepción lingüística del inglés

21. Indica el grado (%) de importancia que tiene PARA TI un segundo idioma, como el inglés.

10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

22. Indica el grado (%) de importancia que un segundo idioma, como el inglés, tiene EN TU COMUNIDAD.

10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

23. Si es el caso, ¿sientes que te expresas bien en ESPAÑOL?

- a) Sí
- b) No
- c) No sé
- d) No aplica

24. Si es el caso, ¿sientes que te expresas bien en INGLÉS?

- e) Sí
- f) No
- g) No sé
- h) No aplica

25. Indica tu grado (%) de dominio en el idioma ESPAÑOL.

10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

26. Indica tu grado (%) de dominio en el idioma INGLÉS.

10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

27. Consideras que tu habilidad ORAL en ESPAÑOL es_____.

- a) Alta
- b) Medio alta
- c) Intermedia
- d) Baja
- e) Muy baja

f) No aplica

28. Consideras que tu habilidad AUDITIVA en ESPAÑOL es_____.

- a) Alta
- b) Medio alta
- c) Intermedia
- d) Baja
- e) Muy baja
- f) No aplica

29. Consideras que tu habilidad de LECTURA en ESPAÑOL es_____.

- a) Alta
- b) Medio alta
- c) Intermedia
- d) Baja
- e) Muy baja
- f) No aplica

30. Consideras que tu habilidad ESCRITA en ESPAÑOL es_____.

- a) Alta
- b) Medio alta
- c) Intermedia
- d) Baja
- e) Muy baja
- f) No aplica

31. Consideras que tu habilidad ORAL en INGLÉS es_____.

- a) Alta
- b) Medio alta
- c) Intermedia
- d) Baja
- e) Muy baja
- f) No aplica

32. Consideras que tu habilidad AUDITIVA en INGLÉS es_____.

- a) Alta
- b) Medio alta
- c) Intermedia
- d) Baja
- e) Muy baja
- f) No aplica

33. Consideras que tu habilidad de LECTURA en INGLÉS es_____.

- a) Alta
- b) Medio alta
- c) Intermedia
- d) Baja
- e) Muy baja

f) No aplica

34. Consideras que tu habilidad ESCRITA en INGLÉS es_____.

- a) Alta
- b) Medio alta
- c) Intermedia
- d) Baja
- e) Muy baja
- f) No aplica

Si deseas participar en una etapa posterior del proyecto, por favor proporciona tu teléfono celular y un correo electrónico.

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

¡MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR!

2. Guion de entrevista

Guion de entrevista

Los sujetos se posesionan para compartir su imagen del bilingüismo español e inglés.

1. Digan 5 palabras que asocian con el inglés y 5 palabras con el español. ¿Por qué?
2. ¿Cómo te describirías sabiendo que eres una persona que habla inglés y español?
3. ¿Como te sientes cuando hablas inglés enfrente de otras personas a diferencias de cuando hablas español?
4. ¿Qué piensas cuando escuchas otra persona hablando en inglés? ¿Provoca algún sentimiento en ti? ¿Cuál?

Los sujetos se posicionan en situaciones hipotéticas, con el fin de develar actitudes personales y percibidas relacionadas a las lenguas español e inglés.

5. Estas en el mercado y suena tu teléfono, es un amigo(a) que habla en inglés. ¿Qué harías? ¿Cómo le contestarías? ¿Por qué?
6. Ahora, piensa que tu amigo(a) y tú están juntos en el mercado en la Unidad Deportiva. ¿Por qué?
7. ¿Dónde te sentirías cómodo hablando en inglés y donde no? ¿Por qué?
8. ¿Si hablas inglés en la escuela como crees que te verían los demás? ¿Qué crees que pensarían? ¿cómo te sentirías al saber que piensan eso?
9. ¿En qué situación o lugar hablarías con el/ella en la otra lengua? O no.
10. Hay 3 grupos a tu alrededor, uno solo habla inglés, otro solo habla español y el tercer grupo habla inglés y español. ¿Con que grupo te sentirías más cómodo(a)? ¿Por qué?
11. (Confianza) ¿Te acercarías a todos los grupos de la misma manera? ¿Por qué?

Los sujetos se posicionan con el fin de develar conexiones de identidad (real o imaginada).

12. ¿Qué significa el idioma inglés para ti? ¿Que se te viene a la mente cuando piensas en el idioma español, con que lo relacionas?
13. ¿Qué significa el idioma español para ti? ¿Que se te viene a la mente cuando piensas en el idioma inglés, con que lo relacionas?

(Casa, familia, amor, trabajo, amigos, etc.)

14. ¿Qué distingue a una persona bilingüe de los demás?

Posicionando a los sujetos para compartir los dominios, usos y funciones del inglés y del español.

15. Para ti, ¿qué utilidad tiene el inglés y que utilidad tiene el español?

16. ¿Para qué usas el inglés? ¿Para qué usas el español?
17. ¿Dónde usas inglés? ¿Dónde usas español?
18. ¿Cuándo usas inglés? ¿Cuándo usas español?
19. ¿Con quién usas inglés? ¿Con quién usas inglés?
20. ¿Qué tan importante es para ti seguir hablando inglés? ¿Por qué?
21. Puedes mencionar alguna meta que te motive a seguir siendo bilingüe. ¿Cuál?

Bibliografía

- Agatón Lorenzo, D. (2008). Cambios demográficos en la estructura familiar del municipio de San Marcos: Conclusiones. <https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2009/dal/CAMBIOS%20DEMOGRAFICOS%20EN%20LA%20ESTRUCTURA%20FAMILIAR%20DEL%20MUNICIPIO%20DE%20SAN%20MARCOS%20CONCLUSIONES.htm>
- Ager, D. E. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Ager, D. (2005). Image and Prestige Planning. *Current Issues in Language Planning*, 6(1), 1–43. <https://doi.org/10.1080/14664200508668271>
- Amezcuca, R. (2022, noviembre 12). Riviera San Marcos impulsa el desarrollo residencial en Acapulco. Multimedia En Concreto®. <https://grupoenconcreto.com/construccion/riviera-san-marcos-impulsa-el-desarrollo-residencial-en-acapulco/>
- Ammon, U., y McConnell, G. D. (2002). *English as an Academic Language in Europe: A Survey of Its Use in Teaching*. Frankfurt am Maim: P. Lang.
- Baldauf Jr., R. B. (2004). Issues of Prestige and Image in Language-in-Education Planning in Australia. *Current Issues in Language Planning*, 5(4), 376–389. <https://doi.org/10.1080/14664200408668264>
- Betancourt Villa, J. (2017). Migración de retorno a México, una mirada al Estado de Guerrero, México. 8(1), 26–30.
- Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity. An introduction to language policy: Theory and method, 238–254.
- Buss Thofehrn, M., López Montesinos, M. J., Rutz Porto, A., Coelho Amestoy, S., Oliveira Arrieira, I. C. de, y Mikla, M. (2013). Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1–2), 75–78. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Cabrera Vergara, I. (2017). Dominar dos idiomas vs. bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 32(1), 23–33. <https://doi.org/10.5209/THEL.53083>
- Cartwright, L. (2006). Geolinguistic analysis in language policy. En *An introduction to language policy: Theory and method*, 194–209.

- Christiansen, M. Sidury, N. P. Trejo Guzmán, & I. Mora-Pablo. (2018). "You Know English, so Why Don't You Teach?" Language Ideologies and Returnees Becoming English Language Teachers in Mexico. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 80–95. doi: [10.1080/19313152.2017.1401446](https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401446)
- Codice21. (2022, noviembre 12). Riviera San Marcos, esperanza para continuar el turismo en Guerrero. <https://codice21.com.mx/riviera-san-marcos-esperanza-para-continuar-el-turismo-en-guerrero-e3TYxODg00Q.html>
- Cooper, R. L. (1996). *Language Planning and Social Change*. Reprinted. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, I. S., Díaz Garay, A., y Speakman, M. (2017). Migración de retorno en Guerrero: Infantes con experiencia educativa México-Estados Unidos, 8, 37–43.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York, NY: W.W. Norton
- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*.
- Fernández, R. (2022). Los idiomas más hablados en el mundo en 2021. *Statista*. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Fuller, J. (2018). Estamos En Este País: Motivations for English Acquisition among Adult Latino ESOL Students. *eScholarship@BC, Boston College University Libraries*, 89.
- García Landa, L. (2013). La entrevista: Un recorrido sobre su construcción. En *Las metodologías de investigación en Lingüística Aplicada*. Mexico: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- García Landa, L. (2018). La lógica sistémica de la migración de retorno en México y su implicación para la política del lenguaje - The systemic logic of return migration in Mexico and its implication for language policy. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 16(1), 149–60.
- García Landa, L. (2022, octubre 8). Una base contextual y terminológica para la planificación.
- García, O., y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

- Geeraerts, D., y Cuyckens, H. (2007). *Introducing Cognitive Linguistics*. En *Cognitive Linguistics*. Oxford University Press.
- Gillham, B. (2001). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Giorguli Saucedo, S. E., & Bautista León, A. (2019). Migración de retorno y derechos sociales: Barreras de la integración.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America, a Study in Bilingual Behavior, Volume 2: The American Dialects of Norwegian (Vol. 2)*. University of Pennsylvania Press.
- Hernández, E. (2021, noviembre 12). Invertirán 30 mil mdp en autopista, hoteles y campos de golf en el Acapulco Sur. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/invertiran-30-mil-mdp-en-autopista-hoteles-y-campos-de-golf-en-el-acapulco-sur>
- Herrera Lima, F. F. (2012). La migración a Estados Unidos: Una visión del primer decenio del siglo XXI. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502012000200006
- Hinojosa Palomino, E. A. (2019). La construcción de frames de aliedad: la conceptualización del mexicano como un ser inferior: un estudio de caso en tres narrativas inglesas de los años 30.
- INEGI. (2020). *Movimientos migratorios*. Guerrero. Recuperado el 18 de noviembre de 2021, de http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/poblacion/m_migratorios.aspx?te_ma=me&e=12
- Kaplan, R. B., y Baldauf Jr., R. B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Multilingual Matters.
- King, R., y Kuscminder, K. (2022). Introduction: Definitions, Typologies and Theories of Return Migration. *Handbook of Return Migration*, 1–22.
- Lambert, W. (1973). *Culture and Language as Factors in Learning and Education*. Undefined.
- Leco Tomás, T., y Fierro Rodríguez, O. (2013). Migración Internacional en Guerrero a Estados Unidos: Julián Blanco, Municipio de Chilpancingo. *CIMEXUS*, 2(1), 125–52.

- Levitt, P. (2018). Una mirada transnacional. *Autoctonía: Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 2(1), 1–25.
- Li, W. (2011). *The Routledge Applied Linguistics Reader*.
- Liddicoat, A. (1991). *Bilingualism: An Introduction* (Reporte-Descriptivo No. ED404847). Australia: EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC).
- Linares Espinosa, D. (2023). Identidad e ideología lingüística en individuos de retorno de Estados Unidos a México.
- Los Teclitas Jr., J. S. (2023). TOUR U.S.A. 2023. Facebook. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0AtwHd5sbCMiZGfhU4oCyD27vq3QNuwaXcuJxucFpW9c8k1Rmth2wFGDFHqhLkteLI&id=100069411664082
- Monge Arevalo, M. A. (2007). Sanmarqueños han aprendido a vivir y soñar, entre racismo y bajos salarios en Atlanta. *MIGRANTES GUERRERENSES INVESTIGACIONES ESPECIALES E INFORMACIÓN SOBRE MIGRANTES GUERRERENSES*. <https://migrantesguerrerenses.blogspot.com/2007/08/segunda-parteinvestigacin-especial.html>
- Montoya, M. M. (2022). Reporte de Escuelas del Municipio de San Marcos - Dirección de Educación del H. Ayuntamiento del Municipio de San Marcos 2021-2024.
- Mora Pablo, I., Rivas Rivas, L. A., Lengeling, M. M., y Crawford, T. (2015). Transnacionales Convirtiéndose En Docentes de Inglés En México: Efectos de La Mediación Lingüística y La Formación de La Identidad. *GiST Education and Learning Research Journal*, 10, 7–28. doi: 10.26817/16925777.264.
- Morales, D. F. (2019). *Migrant Identity Construction. A Case Study of Latin American Immigrants Living in London* (PhD). University of Southampton.
- Nacif Heredia, J. O. (2017). Acercamiento al concepto de remesas sociales en migrantes de retorno, municipio de San Marcos, Guerrero, México. *Tlamati Sabiduría*, 8(1).
- Narvaja de Arnoux, E. (2000). *La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario*. Instituto de Educación Superior “Joaquín V. González”.
- Narvaja De Arnoux, E., y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>

- Paré, M. H., y Fàbregues, S. (2007). Reseña Charmaz, Kathy C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pfleger, S. (2021). El discurso como un espacio comunicativo, relacional e identitario: framing y construcción de la identidad. *Andamios*, 18(47), 19–43.
- Pfleger, S. (2022, marzo 23). *Frames y Framing*. Presentado en Seminario de Lenguaje y Construcción de la Identidad, Unidad de Posgrado UNAM.
- Przymus, S. D., Lengeling, M. M., Mora-Pablo, I., & Serna-Gutiérrez, O. (2022). From DACA to Dark Souls: MMORPGs as Sanctuary, Sites of Language/Identity Development, and Third-Space Translanguaging Pedagogy for Los Otros Dreamers. *Journal of Language, Identity & Education*, 21(4), 248–264. doi: 10.1080/15348458.2020.1791711.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspective in language planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196–213.
- Richard B. Baldauf, Jr. (2006). Planificación y política del lenguaje: Tendencias recientes, direcciones futuras. En *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, R., y Nacif Heredia, L. (2017). *Crónica de la historia de San Marcos*. México: Pretextos Comunicación, S.A de C.V.
- Rodríguez Ramírez, R. (2015). *Crónica del Municipio de San Marcos, Guerrero*. San Marcos, Guerrero.
- Rosales, I. (2009). Migración transnacional y remesas: ¿algo más que efectos económicos? Reflexiones a partir del estudio de remesas sociales en Guatemala. *Iberoamericana* (2001-), 9(35), 171–176.
- Sarracino, D. G. T., y García-Landa, L. (2018). Escenarios lingüísticos emergentes en la frontera Tijuana-San Diego. *Káñina*, 42(2), 87–111. doi: 10.15517/rk.v42i2.34597
- Schiffman, H. (2006). Language Policy and Linguistic Culture. En *An introduction to language policy: Theory and method*, p. 111–25.
- Signoret Dorcasberro, A. (2003). *TIPOS DE BILINGUISMO Y COGNICION*.

- Silvia Elena Giorguli Saucedo, A. B. L. (2019). Migración de retorno y derechos sociales: Barreras de la integración.
- Smith, P. H. (2006). Transnacionalismo, Bilingüismo y Planificación Del Lenguaje En Contextos Educativos Mexicanos. En *Los Retos de La Planificación Del Lenguaje En El Siglo XXI II*, 24.
- Tollefson, J. W. (2006). Critical theory in language policy. En *An introduction to language policy: Theory and method*, 1, 42–59.
- Trejo, N. P., y Mora, A. (2022). Niños migrantes en Tamaulipas: Transiciones y experiencias educativas. Colofón SA de CV.
- Vargas Valle, E. D., & Camacho Rojas, E. (2015). Changing Schools? Absenteeism and Educational Lag among Children Recently Migrated from the United States to Mexico. *Norteamérica*, 10(2), 157–186. doi: 10.20999/nam.2015.b006.
- Wiley, G. (2006). The lessons of historical investigation: Implications for the study of language policy and planning. En *An introduction to language policy: Theory and Method*, p. 135–52.
- Zúñiga, V., Hamann, E., y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education.