

JÓVENES UNIVERSITARIOS REPATRIADOS: RETOS Y OPORTUNIDADES EN EL ÁREA DE LECTO-ESCRITURA

Refugio Nava Nava

refugionava@hotmail.com

Rosalina Domínguez Ángel

rosalinangel@hotmail.com

María Cristina Castro Azuara

mccastro_a@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Recibido: 11/10/2017 Aceptado: 16/11/2017

Resumen

El objetivo de este artículo es describir el perfil del estudiante universitario repatriado que no se acogió al programa DACA en Estados Unidos y que regresó a México para realizar estudios universitarios. Se analizan las características de 26 estudiantes inscritos en una universidad pública mexicana. El estudio pone especial énfasis en sus competencias de literacidad académica y disciplinar, en virtud de su baja competencia en español y poco conocimiento de la realidad sociocultural de nuestro país. La investigación, de carácter exploratorio, cualitativo-cuantitativo e interpretativo, se llevó a cabo mediante la aplicación de cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas a profundidad y observaciones de clases. Los resultados muestran la necesidad de que las universidades receptoras de estudiantes repatriados realicen un análisis sobre las necesidades que estos estudiantes tienen y que no sólo se trabaje para ofrecerles un lugar en la educación superior. La inclusión de estos jóvenes en la universidad implica un trabajo integral en áreas como la enseñanza del español, la alfabetización académica y disciplinar, la contextualización de la agenda mexicana en el desarrollo científico y cultural del país, así como apoyo emocional para ayudarle al estudiante a replantear sus objetivos de vida, mismos que tienen un impacto inmediato en su desempeño escolar. **Palabras clave:** DACA, literacidad, repatriados, identidad, español como segunda lengua.

YOUNG UNIVERSITY REPATRIATES: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE READING-WRITING AREA

Abstract

The objective of this article is to describe the profile of the repatriated university student who did not take part in the DACA program in the United States and who returned to Mexico to undertake university studies. The characteristics of 26 students enrolled in a Mexican public university are analyzed. The study pays special attention to their academic literacy and disciplinary skills, due to their low competence in Spanish and little knowledge of the socio-cultural reality of our country. The exploratory, qualitative-quantitative and interpretative research was carried out through the application of questionnaires, semi-structured interviews in-depth and class observations. The results show that universities that host students who are returnees have to analyze the needs of these students and not only work to offer them a place in higher education. The inclusion of these young people in the university implies a comprehensive work in areas such as the teaching of Spanish, academic and disciplinary literacy, the contextualization of the Mexican agenda in the scientific and cultural development of the country, as well as emotional support to help the student to rethink their life goals, which have an immediate impact on their school performance.

Key words: DACA, literacy, repatriates students, identity, Spanish as a second language.

Introducción

El desarrollo de habilidades de lecto-escritura es uno de los principales desafíos que enfrenta el estudiante que ingresa a la universidad. Leer y escribir en este nivel educativo es complejo para la mayoría de los egresados de preparatoria porque generalmente no cuentan con las bases de alfabetización académica que permiten la elaboración de documentos académicos a nivel licenciatura (Moje, 2007). Esta carencia se debe a varios factores, en primer lugar, el bajo desempeño de los estudiantes evidencia el poco interés que, de manera general, la educación básica y media superior tiene en el desarrollo de competencias de lectura y escritura; sin embargo, no todas las carencias deben ser atribuidas a los niveles educativos preuniversitarios. Importantes estudios señalan que es hasta la universidad donde el alumno empieza a desarrollar un verdadero trabajo disciplinar, es decir, a estudiar de manera concreta un área de conocimiento especializada y, por lo tanto, a conocer y trabajar prácticas de escritura específicas de esa comunidad de práctica (Swales, 1990, Russell, 1997). Lo anteriormente señalado supone que independientemente de que el alumno tenga determinadas prácticas de literacidad, en la universidad enfrentará el reto de desarrollar y ampliar su repertorio en la materia.

La investigación sobre los procesos de enseñanza de la escritura en la educación superior a nivel mundial (Carlino, 2002) muestra diversas propuestas metodológicas que intentan contribuir al desarrollo efectivo de competencias de literacidad académica. En este marco, resulta fundamental investigar no sólo lo que las instituciones llevan a cabo para la enseñanza de la lectura y escritura, sino también, la manera en que los propios alumnos enfrentan el reto de leer y escribir en la universidad a la par que producen sus primeros textos disciplinares. Este tipo de investigación debe considerar el carácter heterogéneo de las aulas universitarias mexicanas y poner énfasis en el análisis de las trayectorias y recursos que utilizan colectivos con características particulares.

Marco teórico

Literacidades académicas

El estudio de los procesos de lectura y escritura en todos los niveles educativos pero particularmente en el universitario es un tema central de la investigación educativa actual (Sadoski et al., 1991, Carlino, 2006, Rose y Martin 2012, Castro 2013). Este interés radica en su alta capacidad epistémica ya que para la construcción de conocimiento académico, la

lectura y la escritura son de vital importancia, sin embargo, las prácticas de literacidad para este propósito no son las mismas que se utilizan en la vida cotidiana. Diversas investigaciones han señalado la necesidad de distinguir diversas literacidades para cada contexto. Una persona puede usar la lectura y escritura para hacer sus tareas cotidianas y, sin embargo, enfrentar problemas de escritura si se inscribe a una carrera universitaria. En este sentido Castro (2013, p.13) señala que:

La lectura y la escritura son dos de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria. Uno de los mayores obstáculos que debe sortear el estudiante que inicia sus estudios superiores es, precisamente, adquirir el hábito de la lectura y las habilidades de escritura necesarios para realizar las actividades académicas propias de este nivel de educación. Saber leer y escribir en el contexto escolar, y particularmente en el universitario, supone un aprendizaje sistemático, pues la lectura y la escritura tienen una especificidad que las diferencian de las tareas que se realizan en otros ámbitos.

Entre los puntos importantes que la cita anterior topicaliza destaca el hecho de que las prácticas son aprendidas. El estudiante, durante su paso por la universidad desarrolla estas competencias de literacidad disciplinar al participar en la comunidad de práctica que estudia. En este sentido, Barton y Hamilton (1998) postulan que la literacidad es lo que la gente hace, es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal. Esto significa que los estudiantes se encuentran ante el reto de leer y escribir de la misma manera que lo hacen los expertos en sus disciplinas, Para ello, se debe participar no sólo en el consumo y producción de textos, sino también en prácticas más amplias que implican tratamiento, investigación y comunicación de saberes en los formatos correspondientes (Parodi 2005, Moyano 2014, Swales, 1990).

Por otro lado, Carlino (2006) sustenta la idea de que pese a las prácticas de literacidad que un alumno ha aprendido en la educación preuniversitaria, el proceso nunca se concluye. Al ingresar a la universidad, el alumno enfrentará nuevos retos que le exigirán continuar, expandir y especializar sus competencias de lectura y escritura. Esta mirada denominada alfabetización académica deriva de posturas que señalan la especificidad de cada comunidad científica (Radloff y de la Harpe, 2000) así como la enorme diferencia de tareas de lectura entre los niveles preuniversitario y el nivel profesional (Barker, 2000). Carlino (2003) propone que ingresar a la universidad implica el ingreso a una nueva cultura escrita por lo que el

aprendizaje requiere ser promovido por acciones institucionales y exalta la necesidad de que en los programas educativos se debe dar un lugar a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento.

En este contexto, desde la alfabetización académica, el reto se vuelve propio de los programas educativos universitarios y debe plantearse del mismo modo en que se plantea la construcción del conocimiento disciplinar. La lectura y escritura, en este nivel, se debe desarrollar a la par que se desarrolla el conocimiento conceptual y procedimental del área de estudio, y se debe llevar a cabo de manera abierta sin dejarla implícita en el currículum (Woodward-Kron, 1991).

Programa de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA)

La puesta en práctica de las habilidades de lecto-escritura no es tarea fácil para los jóvenes que inician sus estudios universitarios y lo es aún menos para aquellos que retornan de los Estados Unidos después de haber realizado estudios en ese país y de desempeñarse académicamente en la lengua extranjera, inglés. Esto quiere decir que los estudiantes repatriados o llamados también ‘*dreamers*’ han sido alfabetizados académicamente en inglés y, por lo tanto, en español pueden comunicarse oralmente pero sus habilidades de lecto-escritura representan, en muchos casos, un área pendiente de desarrollo.

Dreamer es un préstamo lingüístico del inglés para referirse a los jóvenes indocumentados que llegaron a Estados Unidos siendo niños y cuyos padres aspiraban al sueño ‘americano’ y por extensión ellos mismos; de ahí el término *dreamer* que significa ‘soñador’. Se calcula que hasta antes de junio de 2012 había alrededor de 2.1 millones de *dreamers* en Estados Unidos que llegaron junto con sus padres. Estos jóvenes son ahora los hermanos mayores de 4.5 millones de niños que obtuvieron la nacionalidad estadounidense por haber nacido en ese país aunque fuesen hijos de padres indocumentados (Guillén, 2012) Muchos de estos jóvenes tuvieron que regresar a México debido a las restricciones migratorias, pero muchos otros pudieron quedarse en territorio norteamericano porque se acogieron al programa DACA (*Deferred action for childhood arrivals*), Programa de Acción Diferida emitida el 15 de junio de 2012 por el entonces Presidente de los Estados Unidos, Barak Obama.

El programa de acción diferida (DACA) no soluciona el estado migratorio de esos jóvenes pero les permite a) no ser deportados, b) seguir estudiando, c) tramitar un número de

seguro social, d) trabajar legalmente y viajar fuera del país, y e) obtener una licencia de manejo en la mayoría de los estados. Según cifras del *Pew Research Center*, 1.7 millones de jóvenes eran candidatos a beneficiarse de este programa hasta antes de emitirse este acuerdo y a la fecha 450 mil jóvenes se han acogido a él (Truax 2014). No obstante, a la fecha, con la reciente cancelación del programa DACA por el actual presidente Donald Trump, se sabe que los *dreamers* mexicanos son más de 600 mil.

De esta forma, aún antes de la emisión del DACA y posterior a él, la deportación de migrantes incluyendo a los jóvenes mexicanos que habían residido en Estados Unidos por un tiempo considerable fue masiva. Según Truax (2014), la administración Obama realizó deportaciones sin precedentes sumando más de dos millones de indocumentados, cantidad que incluye a los *otros dreamers*, jóvenes que regresaron antes del DACA o aquellos que no cubrieron los requisitos para acogerse al programa.

Ante el fenómeno antes descrito, niños y jóvenes regresan a México, su país de origen, y tienen que adaptarse a las condiciones del nuevo contexto que en muchas ocasiones poco o nada tienen que ver con el medio donde solían vivir y la escuela es uno de esos espacios. Muchos de los jóvenes *dreamers* que regresan a México deciden continuar sus estudios a nivel universitario. De ahí que en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), así como en otras universidades del país, se registre el ingreso de una buena cantidad de estudiantes en retorno que han decidido continuar con sus estudios universitarios, para lograr una formación profesional.

El programa de Enseñanza de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAT, resulta atractivo para los estudiantes que retornan de Estados Unidos porque encuentran ventajoso el hecho de contar ya con un nivel alto en la proficiencia del inglés; entonces, al solicitar su ingreso a este programa perciben que sus habilidades lingüísticas en lengua extranjera podrían ayudarles a terminar una carrera universitaria sin muchos problemas. Algunos de ellos, con más visión y ambiciones, solicitan su ingreso al programa de Enseñanza de Lenguas con especialidad en francés, de tal forma que en el término de cuatro años puedan ejercer su trabajo docente enseñando inglés y francés al mismo tiempo, situación que potencia las posibilidades de obtener un empleo inmediato y quizás mejor remunerado.

Un aspecto que vale la pena mencionar es el probable ‘desbalance’ que existe en las habilidades lingüísticas del inglés en estos estudiantes. La mayoría de ellos son proficientes en

la habilidad comunicativa oral y, por ende, en la comprensión auditiva. No obstante, las habilidades de comprensión de lectura y en mayor grado la habilidad de escritura en la lengua meta, se desarrollan generalmente con cierto grado de carencias. De manera especial hay que resaltar que el conocimiento gramatical y metalingüístico de estos estudiantes es muy bajo, o incluso nulo.

Los contenidos curriculares relacionados a la educación cívica, histórica y social del tronco común, resultan también en muchas ocasiones temas no conocidos por los estudiantes que han sido residentes en EUA. Su educación se ha centrado en estos temas pero en el contexto de la sociedad norteamericana. En general, los jóvenes repatriados no tienen una conciencia ciudadana real y funcional, ni un conocimiento del contexto local y nacional que ayudaran a afianzar sus identidades, y en consecuencia, a desarrollar creencias y opiniones bien definidas.

Además de los aspectos mencionados, resalta con un grado de importancia significativo la carencia de habilidades y conocimientos lingüísticos del español que, para muchos, es la primera lengua, pero para otros resulta ser la segunda. Es evidente en nuestras clases que la redacción estándar y en consecuencia la redacción académica, muestran a menudo problemas léxicos, gramaticales, sintácticos, ortográficos y en ocasiones es notoria la interferencia directa de los rasgos antes mencionados del inglés en el uso del español.

Como puede verse, la inserción escolar de los jóvenes repatriados puede presentar muchos desafíos, obstáculos y/o tropiezos en el contexto universitario local. Debemos reconocer además que, de estas circunstancias, pocos docentes estamos conscientes y tratamos a nuestros estudiantes con el mismo rasero, sin conocer en detalle el perfil de los alumnos de nuevo ingreso o de aquellos que tenemos por primera vez en un curso.

Instrumentos y métodos

Esta investigación se llevó a cabo con 26 estudiantes que participaron de manera voluntaria. Los sujetos se encontraban inscritos en el programa de ‘Lenguas Modernas Aplicadas’ (16%) para el 6º, 7º y 8º semestres, así como en el programa ‘Enseñanza de Lenguas’ (84%) correspondientes al 1º, 2º, 3º, 4º y 5º semestres. Como se puede observar, la mayor parte de los sujetos se encontraban ubicados en los primeros semestres del programa Enseñanza de Lenguas.

La recolección de datos se realizó en tres momentos, la primera etapa requirió la administración de un cuestionario (Cea D’Ancona, 2006) aplicado a los 26 sujetos, con el propósito de tener un perfil individual. Este cuestionario consta de 15 preguntas enfocadas en la obtención de datos socio-demográficos, de estancia en EUA, y del manejo del español entre otros.

La segunda etapa de recolección de datos se hizo por medio de una entrevista semi-estructurada a profundidad (Taylor y Bodgan, 1984) realizada tres años después de la primera etapa. El objetivo de la entrevista es identificar las estrategias a las que los estudiantes recurren para solventar sus problemas de lecto-escritura. Finalmente, se recogió información concerniente a la interacción discursiva que los estudiantes tienen en forma oral para compararla con su desempeño escrito.

Dada la naturaleza diversa de los datos recogidos y tratando de abordar el objeto de estudio de manera integral y multidimensional, se realizaron dos tipos de análisis complementarios. Por un lado, se trabajaron los datos de manera cuantitativa para contar con información sólida sobre el tiempo de residencia en los Estados Unidos, la escolaridad cursada en ese país y la percepción que los alumnos tiene en términos de su nivel de idiomas y sus competencias en el área de lecto-escritura. Una vez que se trabajaron estos datos, obtenidos principalmente de los cuestionarios, se realizó un análisis cualitativo tanto de los textos producidos como de las opiniones que los alumnos expresaron durante la entrevista.

Análisis y resultados

Este apartado se divide en dos secciones. En primer lugar se ofrece un panorama sobre las características de la población universitaria que regresa a México después de vivir y estudiar en los Estados Unidos, en segundo lugar se presenta un análisis sobre los principales retos que los estudiantes enfrentan así como las estrategias que utilizan para enfrentar las tareas de lectura y escritura

El perfil del estudiante repatriado de nuestro contexto escolar

a) Género

Los datos recolectados de los 26 estudiantes del programa de licenciatura en Enseñanza de Lenguas y Lenguas Modernas Aplicadas que en algún momento de su vida vivieron y

estudiaron en Estados Unidos indican que el 42.3% (11) son hombres y el 57.7% (15) son mujeres.

b) Tiempo de residencia en estados unidos

Tabla 1 Tiempo de residencia de los sujetos en Estados Unidos

Tiempo	frecuencia	porcentaje
De 1 a 2 años	2	7.7%
3 años	1	3.8%
4 años	6	23%
5 años	3	11.5%
Más de 5 años	14	53.8%

La tabla 1 muestra que la mayor parte de los sujetos vivió más de cuatro años en Estados Unidos, aproximadamente un 88%, mientras que apenas el 12% de ellos residió en ese país de 1 a 3 años. Debemos señalar que casi el 54% de los sujetos, vivieron más de 5 años en el extranjero y en este rango encontramos a los alumnos que incluso nacieron en Estados Unidos y que vivieron toda su vida en ese país hasta antes de venir a México. De ahí que se justifique el hecho de que una gran mayoría se considere con un nivel avanzado de inglés.

c) Lugar de residencia

Los estudiantes indicaron en la información socio-demográfica del cuestionario, las ciudades y estados del extranjero donde residieron. Se observa que una proporción significativa de los estudiantes y sus familias habitaban en los estados de California y Nueva York, que por tradición han sido destinos de migrantes mexicanos. En segundo término aparecen los estados de Georgia, Uta, y Nueva Jersey y finalmente con proporción mínima Ohio, Washington, Connecticut, Illinois, Missouri y Colorado.

El período de estancia varía, en general hubo un porcentaje más alto en el retorno de los estudiantes y sus familiares del año 2006 al 2011. Este fenómeno explica el porqué del

acentuado número de estudiantes que vivieron en Estados Unidos en nuestro programa educativo en el año 2012.

d) Escolaridad cursada en los Estados Unidos

En relación a los niveles de escolaridad que nuestros estudiantes cursaron en Estados Unidos, existe una gran variación de acuerdo a cada individuo. Así se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2 Niveles de escolaridad cursados por los sujetos

<u>Nivel Escolar</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentaje</u>
Escuela Pre-escolar (<i>Preschool</i>)	7	26.9%
Escuela Primaria (<i>Elementary school</i>)	21	80.7%
Escuela Secundaria (<i>Junior high school</i>)	18	69.2%
Escuela Preparatoria (<i>Senior high school</i>)	16	61.5%
Nivel Universitario (<i>College</i>)	1	3.8%

La tabla 2 nos muestra que únicamente 7 estudiantes cursaron el nivel pre-escolar en EUA, exclusivamente los sujetos que nacieron ahí o que emigraron cuando eran muy pequeños. Los niveles escolares que la mayoría de los sujetos estudiaron en el extranjero fueron: la primaria, secundaria y preparatoria. Sólo un estudiante inició estudios universitarios en Estados Unidos.

e) Lengua de instrucción

Otro aspecto importante y de gran trascendencia para el tema que nos ocupa es la instrucción de los sujetos en relación al uso del español. Las respuestas con respecto al tipo de instrucción que los alumnos recibieron fueron las siguientes: el 38% no recibió ningún tipo de instrucción en el uso del español, es decir, los alumnos sólo escuchaban a los demás utilizar la lengua española y quizá dentro del contexto, inferían lo que los demás expresaban. No obstante, el 27% de nuestros sujetos sí recibieron instrucción formal en el uso del español que consistió en cursos ofertados en la escuela secundaria o preparatoria. Estos cursos generalmente se centran en el uso de la gramática y los cursos más elevados están enfocados a la literatura. Por otra parte, otro 27% de nuestros sujetos afirma haber recibido una instrucción informal, generalmente clases para aprender a leer y escribir en español por parte de los

familiares más cercanos. Finalmente, el 8% de los colaboradores dice haber recibido una instrucción en español tanto formal como informal.

f) Autopercepción sobre su conocimiento en disciplinas escolares

Las habilidades de los sujetos en relación a la lecto-escritura o literacidad en español y en inglés son un elemento central de análisis ya que estas habilidades determinan en gran medida el desempeño y grado de éxito que los estudiantes tienen en sus estudios. Los estudiantes de lenguas adquieren, adaptan y se apropian de elementos para desarrollar su propio discurso en una segunda lengua, Kern (2000:16). Dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas, la alfabetización académica o literacidad ha sido definida como la habilidad de utilizar el texto para comunicar ideas de manera escrita, comprender mensajes y hacer interpretaciones en otra lengua que no es la lengua materna. El conflicto aparece entonces para nuestros sujetos que pueden haber desarrollado sus habilidades de literacidad en inglés más que sus habilidades en español. En este sentido exploramos las opiniones de los estudiantes con respecto al grado de conocimiento que tenían en ciertas disciplinas escolares una vez que retornaron de Estados Unidos. Los índices que los alumnos indicaron pueden verse en la figura 1.

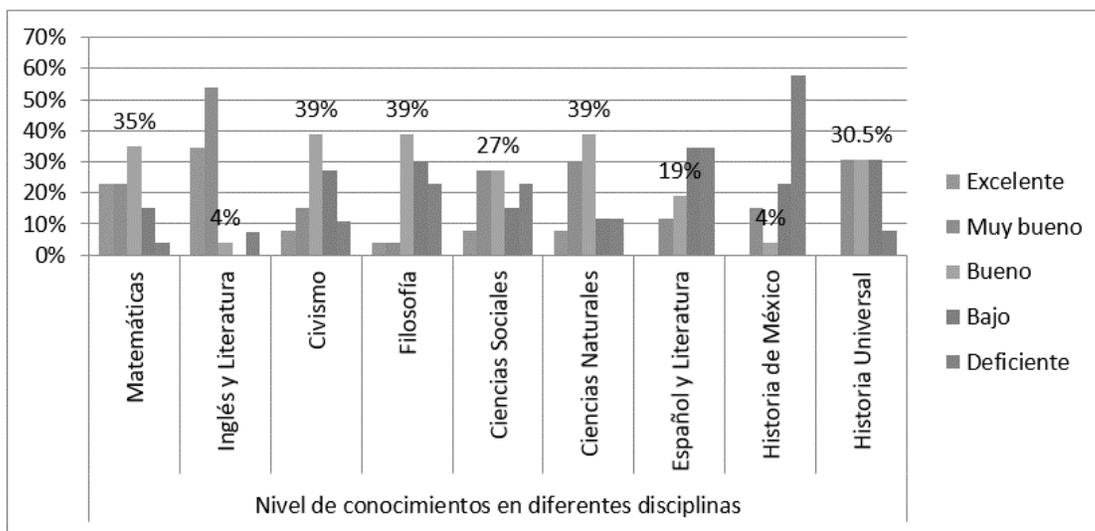


Figura 1 Porcentajes del nivel de conocimientos de los sujetos en disciplinas diversas

En el sondeo de conocimientos generales de los estudiantes, resaltan dos aspectos. En la opinión de más del 80% de los estudiantes, su nivel de inglés y de literatura inglesa era

excelente o muy bueno a su regreso a México. En contraste, observamos que el 80% de los sujetos considera que sus conocimientos de la historia de México eran bajos o deficientes y un 70% opina lo mismo en relación a sus conocimientos de español y literatura. Un nivel modestamente bueno puede observarse en disciplinas como son: matemáticas, civismo, filosofía y ciencias naturales, conocimientos cuyos resultados no se ven afectados negativamente por haber estudiado en otro país, por el contrario, su nivel de conocimiento en estas áreas debe ser significativamente bueno.

Las áreas que de acuerdo a la opinión de los estudiantes no se vieron favorecidas tienen continuidad en otros cursos ofrecidos en el programa de licenciatura, especialmente en los campos disciplinares: lingüística y formación discursiva. Los contenidos de los cursos de estos campos disciplinares resultan verdaderamente difíciles ya que no se cuenta con los principios básicos que se relacionen de manera natural con los nuevos contenidos. Puesto de otra manera, podríamos decir que si las habilidades lingüísticas básicas en español no se tienen, los conocimientos y habilidades propuestos en dichas unidades de aprendizaje, son muy difíciles de alcanzar. Asimismo, preguntamos a los estudiantes acerca de su nivel de conocimiento actual en las áreas que están ligadas directamente con sus habilidades de lecto-escritura. Los resultados pueden observarse en la figura 2.

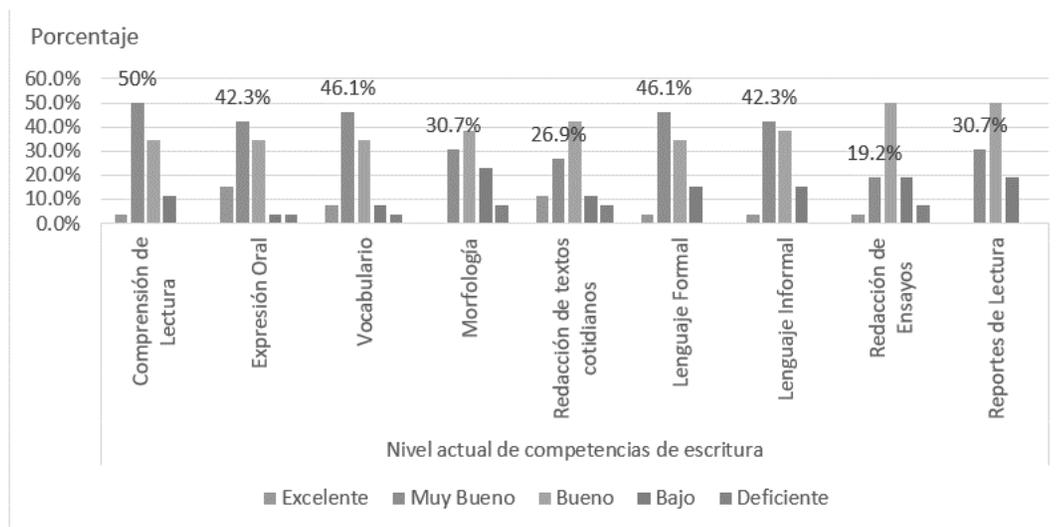


Figura 2 Porcentajes del nivel actual de los estudiantes en lecto-escritura

Los resultados en la figura 2 muestran en general resultados optimistas con respecto a las habilidades de lecto-escritura de los sujetos, por ejemplo, el 85% de los alumnos evalúan

sus habilidades de ‘comprensión de lectura’ como prioritariamente muy buenas o buenas. Curiosamente, estos niveles se ven disminuidos cuando los estudiantes opinan acerca de su expresión oral (77%). Este fenómeno muestra que los estudiantes están conscientes de que en sus conversaciones o en diversas oportunidades de interacción, su expresión oral denota quizás un vocabulario limitado o no espontáneo, ya que en ocasiones tienen que pensar en la palabra exacta en español o recurren a explicaciones y al parafraseo.

Análisis cualitativo: Prácticas de literacidad y desarrollo profesional

Las prácticas de literacidad entre los estudiantes repatriados son diversas, sin embargo, de manera general enfrentan serios retos particularmente al momento de incorporarse por primera vez a la escuela mexicana. La escritura es seguramente el mayor desafío que los estudiantes tienen pues no sólo carecen de un nivel competente en español, cosa que por sí misma ya es un problema mayor, sino que además su formación sociocultural está alimentada con experiencias de otro país.

Escribir para construir conocimiento

El desarrollo de competencias de literacidad académica es tan importante ya que no sólo sirve para evidenciar un conocimiento adquirido o desarrollado, sino particularmente para construir el conocimiento mismo (Flower, 1979, Scardamalia y Bereiter 1985). Cuando una persona escribe no solo vacía el conocimiento que ya posee, lo que hace es plantear un escenario en el que construye significados a partir de información previa y de ponerla en relación y discusión con otros marcos epistémicos. Así el escritor produce nuevos significados que enriquecen la disciplina en cuestión. Nuestros datos indican que los estudiantes repatriados son renuentes a participar en tareas de escritura en español, esto significa un serio problema para su formación profesional integral, si aceptamos que se escribe para aprender, entonces en la medida en que estos estudiantes escriben menos, menor es su aprendizaje en esa disciplina. La razón principal que esgrimen para su negativa es su falta de competencia en español, sin embargo, existen razones más profundas que se deben revisar para dar cuenta cabal de los problemas de escritura que presentan los estudiantes repatriados:

a) Conocimiento sociocultural

Desarrollar competencias para la lectura y la escritura es un proceso largo y difícil para la mayoría de los estudiantes universitarios. En repetidas ocasiones los alumnos solicitan al profesor una explicación del texto pese a que ya hicieron un intento por comprenderlo en su forma escrita. La razón por la cual los alumnos comprenden mejor la narrativa oral del profesor se sustenta, entre otras cosas, en un ejercicio de simplificación discursiva y una contextualización más conocida. Esto significa que el alumno no tiene los referentes para interpretar el texto ya que existe una distancia contextual entre el escenario del escritor y el del lector. Es el alumno el que no se ha nutrido de los marcos culturales desde los cuales se escribe esa disciplina particular. Esta tarea es la que se debe impulsar desde los primeros acercamientos que hace un alumno a la disciplina que estudia.

En el caso de los alumnos repatriados, existe una carencia enorme en términos socioculturales del contexto mexicano. La formación que tuvieron en los Estados Unidos no incluía la historia y cultura mexicana y mucho menos la agenda política y educativa contemporánea de nuestro país.

b) Posicionamiento identitario en los textos de los estudiantes repatriados

En este apartado abordaremos uno de los problemas que dificultan la escritura de los estudiantes repatriados y que no tiene mucho que ver con la competencia lingüística: la identidad. A pesar de que siempre han estado conscientes de su condición de inmigrantes, la educación que recibieron y su contexto de crecimiento les permitieron construir una identidad emocional y política más ligada a Estados Unidos que a México. Cuando los estudiantes tratan de escribir, al igual que en otros ámbitos de su vida, tienen problemas para posicionarse identitariamente. Tratan de defender valores mexicanos pero éstos, en ocasiones, entran en contradicción con su experiencia de vida previa. Por otro lado, para algunos, su expectativa futura también se encuentra en Estados Unidos, situación que no ayuda a involucrarse directamente en las problemáticas mexicanas. Aquí hay claros ejemplos de un área de oportunidad muy importante, el desarrollo de competencias multiculturales que alejen a los estudiantes de una visión territorial de cultura para situarse en una construcción más dinámica de manejo de capitales culturales.

Autodiseño de rutas de superación y fortalezas de los estudiantes repatriados a México.

El hecho de haber vivido en otro país y haber aprendido una lengua extranjera en un modelo de inmersión dotó a los estudiantes participantes en esta investigación de competencias que hoy ponen en marcha para enfrentar una nueva realidad. Entre las estrategias de desarrollo que los estudiantes han generado destacan:

a) Formación de colectivos con características similares

Algunos estudiantes repatriados se están uniendo de manera informal para construir colectivos en los cuales pueden reproducir algunos rasgos de su vida en Estados Unidos. Han descubierto que su dominio del inglés podría verse afectado por la disminución de práctica cotidiana así que en estos grupos tratan de hablar regularmente en su lengua dominante. Por otro lado existe una relación más empática con el inglés ya que en muchos casos el español es su segunda lengua.

La ventaja de contar con un grupo en el que se comparta cierto imaginario y su integración al mercado laboral han dado a los estudiantes repatriados, la oportunidad de darse cuenta de algunas de sus fortalezas. Una de las más notorias es su competencia oral en el manejo del idioma inglés. La pronunciación en inglés, uno de los mayores desafíos para los estudiantes mexicanos, representa para los recién llegados una de sus mayores fuentes de seguridad y reconocimiento. Cuando los estudiantes realizan su Servicio Social o cuando inician su experiencia profesional, la sociedad les reconoce y alaba su nivel de lengua extranjera, situación que aumenta su confianza personal.

Su incursión en el medio profesional se dibuja como una ventana de oportunidad para conocer la realidad educativa de nuestro país y a partir de ello participar en las discusiones, propuestas y análisis de la disciplina sobre enseñanza de lenguas.

b) Despliegue de identidades al regresar a México.

Otra de las estrategias de superación encontrada en este estudio es la manera en que eligen ser visibilizados después de su retorno al país. Algunos mantienen un acento extranjero incluso después de 5 años de permanencia en México, mientras que otros tratan de suprimir cualquier indicio y pretenden pasar desapercibidos en términos de su procedencia. Esta

diversidad también se manifiesta en la manera en que tratan de resolver sus dificultades académicas. Entre los recursos que utilizan se han detectado al menos los siguientes:

Trabajo autodidacta

Algunos de los estudiantes tratan de resolver sus problemas de manera independiente. Ellos buscan recursos que les sean útiles para realizar su trabajo académico de la mejor manera posible. Esta opción, aunque emocionalmente les brinda tranquilidad, es muy complicada ya que los recursos que ellos necesitan para estudiar, no son los mismos que utilizan los estudiantes mexicanos. Por ello, trabajan el español como una segunda lengua y, por lo tanto, buscan materiales didácticos en español diseñados para una población angloparlante.

Solicitud de apoyo a profesores de confianza

Otros estudiantes encuentran afinidad con algunos profesores y se acercan a ellos para solicitar asesoría. Estas asesorías se llevan a cabo de manera individual sin que se conviertan en la base para hacer un estudio exploratorio del tipo de necesidades de los estudiantes repatriados y dar lugar a la formulación de cursos o talleres de desarrollo lingüístico. Si se hiciera este trabajo, la asesoría que brinda el profesor sería útil para más de un alumno y se podría desarrollar un área de apoyo académico integral para los estudiantes repatriados. En la medida en que la institución se haga consciente de esta necesidad y los estudiantes se organicen para demandar acciones afirmativas, se podrá contar con un verdadero programa de inclusión educativa y social para estos estudiantes.

Conclusiones

El desarrollo de competencias de lectura y escritura académica es un trabajo que le compete de manera fundamental a la universidad, independientemente del nivel de literacidad con el cual lleguen los estudiantes (Carlino, 2002). En el contexto mexicano, esta preocupación se encuentra en el umbral de su nacimiento pues no se trata de tener uno o dos cursos de escritura en el currículum de licenciatura, sino de darle a la lectura y escritura un espacio a lo largo de todos los ciclos de estudio y prácticamente en todas las asignaturas del programa educativo. El poder de la escritura radica en su capacidad de conducir el aprendizaje mismo. Es al momento de escribir cuando el sujeto organiza, jerarquiza, relaciona, establece conexiones entre distintos cuerpos de conocimiento y dibuja una versión de un tema de la

disciplina que estudia. En cada asignatura se debe solicitar que el alumno escriba los géneros académicos propios de la disciplina en cuestión desarrollando con ello, las ineludibles competencias de multiliteracidad que el contexto profesional exige (Cope y Kalantzis, 2000).

En contextos monolingües existen distintas problemáticas sobre las cuales se debe trabajar, por ejemplo, el registro utilizado por los estudiantes en sus textos, el posicionamiento del autor, la consideración de la audiencia y la pertinencia del género en el cual se presenta en texto, entre varios más.

En el contexto bilingüe que nos ocupa, además de todo lo anterior, la presencia de los estudiantes repatriados es un hecho transformador que visibiliza una situación que en ocasiones pretendemos no mirar. El carácter multiétnico y multicultural de las aulas mexicanas. Imponer al español como la lengua hegemónica en el aula y particularmente la que debe usarse para la redacción de textos académicos clausura la posibilidad de explorar otras realidades que forman parte del nuevo contexto mexicano. Los estudiantes repatriados son también un grupo representativo del país que merece atención e investigación sobre sus problemáticas particulares.

Es cierto que se deben generar estrategias para mejorar su nivel de español y su conocimiento de la realidad sociocultural del país pero a la par de ello, se debe promover el análisis de su realidad desde sus propios marcos de referencia. Ellos no necesariamente han vuelto para ocuparse de las realidades locales de México, su experiencia de vida les permite abordar la relación de nuestro país con otras naciones y las necesidades que tiene la población migrante en otras partes del mundo. Los estudiantes encuentran cierta frustración al no poder escribir en español, sobre el contexto mexicano, sin embargo, cuentan con información privilegiada de otros contextos a los cuales los estudiantes mexicanos les sería muy difícil acceder. Si en las aulas en las que se encuentran estudiantes repatriados se visibiliza esta cuestión, el aula se enriquecería con experiencias verdaderas y de plena vigencia en el entorno nacional e internacional.

En este sentido, las universidades mexicanas tienen un gran reto y al mismo tiempo una brillante área de oportunidad, aprovechar la experiencia internacional de estos estudiantes para potenciar el carácter multicultural y multilingüístico del país. De esa manera, la educación podrá abordar de manera más abierta la exploración de distintas realidades de México, teniendo actores socioculturalmente validados para la discusión de sus problemáticas

y diseñando al mismo tiempo oportunidades de desarrollo para esos contextos únicos de los cuales proceden.

Finalmente cabe hacer notar que ante el inminente término del programa DACA, deben establecerse programas especiales en las Instituciones de Educación Superior, que atiendan de manera integral las necesidades de los más de 600 mil estudiantes que pueden potencialmente retornar a México y quienes requieren entre otras cosas, continuar con sus estudios universitarios. En este sentido, programas como PUNTES (Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores) propuesto por la ANUIES (Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior) con sus 400 instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, se encuentran elaborando y enriqueciendo sus propuestas de intervención en la dinámica agenda de educación transnacional y es en ese contexto que lo vertido en este artículo pretende contribuir.

Referencias

- Barker, G. (2000) First year students' perception of writing difficulties in science. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: *Creating Futures for a New Millennium*, Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- Barton, D. y Hamilton M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- Carlino, P. (2002) Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología*, Año 7 N° 2. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, pp. 43-61
- Carlino, P. (2005) Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación* n° 336, pp. 143-168. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf o http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_09.htm
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del "Seminario permanente de investigación" de la maestría de educación de la U de SA. Serie "Documentos de trabajo escuela de educación". Universidad de San Andrés.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662013000200003&script=sci_arttext&tlng=en
- Castro, M. C. (Ed.). (2013). *Prácticas de Escritura Académica en la Universidad: la producción del ensayo escolar*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Cea D A. (2006) *Metodología cualitativa, estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Flower, L. (1979) Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, septiembre, 19-37
- Guillén (2012). Entre la convergencia y la exclusión. La deportación de mexicanos desde Estados Unidos de América. Realidad, datos y Espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3(3), 164-179. <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655>
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy. In L. Parker (Ed.), *Review of research in education* (pp. 1-44). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Moyano, E. (2014). Propuesta de desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la universidad. *Presentación en Taller de Lectura y Escritura en la educación superior*. Buenos Aires: Universidad del Norte.
- Moyano, E. I., y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía*, 13(1), 33-59.
- Parodi, G. (2005). Discurso Especializado y Lingüística de Corpus: Hacia el Desarrollo de una Competencia Psicolingüística. En *Boletín de Lingüística*, enero-junio, año/vol. 23. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela, pp. 61-68.
- Radloff, A. y de la Harpe, B. (2000) Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers. En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, julio de 2000.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Equinox.
- Russell, D. (1997) Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), pp. 224-237.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985) Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós.
- Truax, E. (2014). Legalización en veremos ... y a pedacitos. Disponible en: <https://eileentruax.wordpress.com/2014/02/08/legalizacion-en-veremos-y-a-pedacitos/>
- Truax, E. (2014). Los otros 'dreamers'. *Proceso No 1979*. 50-52.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education .World conference on special needs, education, access and quality. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all, París: Unesco.
Disponible en: <http://unesco.org/education/inclusive>

Woodward-Kron, R. (1999) Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprentice-ship. Ponencia presentada en la *Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, Melbourne, julio de 1999.

Autores

Refugio Nava Nava. Doctor en antropología. Docente de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Su proyecto de investigación versa sobre las prácticas de literacidad en lenguas indígenas y español.

refugionava@hotmail.com

Rosalina Domínguez Angel. Doctora en Enseñanza del inglés. Docente de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Sus intereses de investigación se enfocan en el estudio de la adquisición del vocabulario y la literacidad en español e inglés.

rosalinangel@hotmail.com

María Cristina Castro Azuara. Doctora en Ciencias del Lenguaje. Docente de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Sus proyectos y publicaciones están relacionadas con el estudio del discurso académico y científico y la formación de investigadores.

mccastro_a@yahoo.com.mx