

<https://doi.org/10.21670/ref.2603181>

## Artículos

## Español vs. inglés, ¿estadounidense o mexicano?: migración, idioma e identidad en jóvenes retornados en México

## Spanish vs. English, American or Mexican?: migration, language and identity in young returnees in Mexico

Mónica Jacobo\*  <https://orcid.org/0000-0001-8487-5266>

<sup>a</sup> Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, Departamento de Política y Cultura, Ciudad de México, México, correo electrónico: [mjacobo@correo.xoc.uam.mx](mailto:mjacobo@correo.xoc.uam.mx)

### Resumen

Este artículo examina la relación entre edad de emigración, edad de retorno, competencias lingüísticas e identidad en migrantes mexicanos retornados de Estados Unidos. El estudio se sitúa en Veracruz y Puebla (2019-2021) y emplea un diseño cuantitativo exploratorio con encuestas a 26 estudiantes universitarios pertenecientes a distintas cohortes migratorias. Los hallazgos sugieren que la emigración temprana favorece el dominio del inglés (aunque sin detrimento del español), mientras que la emigración tardía promueve mayor uso del español, lo mismo que el retorno a edad temprana. Además, emigrar durante la adolescencia se vincula con identidades híbridas, aunque no presenta una asociación clara con la edad de retorno. El valor del estudio radica en integrar una perspectiva longitudinal de la trayectoria migratoria, que vincula edad de emigración y retorno con competencia lingüística e identidad. El tamaño de la muestra, sin embargo, limita las inferencias a poblaciones distintas a la presentada.

Palabras clave: migración de retorno, cohorte generacional, competencia lingüística, identidad, edad de retorno.

### Abstract

This article examines the relationship between age at emigration, age at return, linguistic proficiency and identity among Mexican migrants returning from the United States. The study focuses on Veracruz and Puebla (2019-2021) and employs an exploratory quantitative design based on surveys of 26 university students from different migratory cohorts. The findings suggest that early emigration is associated with greater English proficiency without necessarily undermining Spanish, whereas later emigration and early return tend to promote stronger use of Spanish. Additionally, emigrating during

Recibido el 13 de octubre de 2025.

Aceptado el 24 de marzo de 2026.

Publicado el 27 de marzo de 2026.

\* Autora para correspondencia:  
Mónica Jacobo. Correo electrónico:  
[mjacobo@correo.xoc.uam.mx](mailto:mjacobo@correo.xoc.uam.mx)



Esta obra se publica bajo una licencia  
Creative Commons Atribución 4.0  
Internacional.

CÓMO CITAR: Jacobo, M. (2026). Español vs. inglés, ¿estadounidense o mexicano?: migración, idioma e identidad en jóvenes retornados en México. *Estudios Fronterizos*, 27, Artículo e181. <https://doi.org/10.21670/ref.2603181>

adolescence is linked to the development of hybrid identities, although no clear association is found with age at return. The study's contribution lies in integrating a longitudinal perspective on migration trajectories, connecting timing of emigration and return with language proficiency and identity formation. However, the small sample size limits the generalizability of the findings beyond the population studied.

Keywords: return migration, generational cohort, linguistic proficiency, identity, age of return.

## Introducción

La migración internacional impacta profundamente en la vida y biografía de quienes la viven. Atravesar fronteras geopolíticas, culturales y lingüísticas, especialmente durante la infancia o juventud, afecta a largo plazo la socialización, el lenguaje y la identidad de quienes migran. La emigración masiva de México hacia Estados Unidos, con más de un siglo de historia, ha generado una prolífica área de estudios. No obstante, ha sido el cambio en los patrones migratorios, ocurrido durante la primera década del siglo XXI, lo que ha generado múltiples investigaciones en años recientes. Este periodo, conocido como “la década en la que cambió la migración” (Escobar Latapí & Masferrer, 2023), se caracterizó por la disminución de la emigración hacia Estados Unidos, un retorno que superó las salidas de emigrantes y la aparición de nuevos grupos entre los retornados, como niños y jóvenes con experiencias educativas en ambos países.

Las políticas antiinmigrantes impulsadas durante el gobierno de Trump, junto con las restricciones migratorias de la administración Biden y el reforzamiento del sistema de deportaciones bajo Barack Obama, han provocado un aumento en los retornos forzados y las expulsiones *de facto* de familias con estatus migratorio mixto, incluidos menores nacidos en Estados Unidos de padres mexicanos (Hamilton et al., 2023). Como resultado, la presencia de niños, adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares en dicho país —sean nacidos en México o en territorio estadounidense— es cada vez más notable en las escuelas de México, lo que ha generado un creciente cuerpo de estudios sobre sus experiencias y su adaptación al sistema educativo mexicano.

Ahora se sabe que los niños y jóvenes migrantes provenientes de Estados Unidos enfrentan múltiples barreras en México, que incluyen desafíos estructurales, culturales y sociales (Despaigne & Jacobo Suárez, 2016; Jardón Hernández & Macías Suárez, 2024; Vargas Valle, 2022b). Desde trámites engorrosos para la inscripción, hasta la carencia de programas de apoyo pedagógico para docentes y la ausencia de programas para facilitar la transición lingüística de un sistema educativo a otro. Entre los desafíos destacan los estudios que abordan aspectos lingüísticos e identitarios. Se sabe que la experiencia educativa transnacional influye sobre la formación de afiliaciones nacionales híbridas (Hamann & Zúñiga, 2011), en particular para quienes pasan periodos prolongados en Estados Unidos (Vargas Valle, 2025). También hay evidencia de que el dominio del español e inglés influye sobre la identidad nacional y el sentido de pertenencia de los menores y jóvenes migrantes de retorno (Christiansen et al., 2018; Despaigne, 2024; Mora Vázquez et al., 2018; Ramírez, 2025; Rodríguez-Cruz, 2022; Sarabia, 2017).

La situación resulta especialmente compleja para los alumnos transnacionales que navegan constantemente entre los sistemas educativos y contextos culturales de México y Estados Unidos. Estos estudiantes deben desarrollar competencias bilingües

estratégicas: primero, aprender inglés al incorporarse a las escuelas estadounidenses; después, desarrollar el español académico para integrarse a la escuela cuando retornan a México, y, finalmente, mantener su fluidez en inglés ante la posibilidad de mudarse nuevamente a Estados Unidos. De hecho, diversos estudios cualitativos han documentado las tensiones lingüísticas e identitarias que enfrentan los estudiantes transnacionales al reinsertarse en escuelas mexicanas.

Investigaciones centradas en la reintegración escolar y el acceso a la educación media superior y superior muestran que el capital bilingüe adquirido en Estados Unidos no siempre es reconocido institucionalmente (Tacelosky, 2018); que el español puede operar como lengua familiar pero no necesariamente como lengua de literacidad académica consolidada; y que el inglés, aun cuando haya sido lengua de escolarización, tiende a perder espacios formales de uso tras el retorno (Cortez Román et al., 2015; Nava Nava et al., 2017; Navarro-Hernández et al., 2023). En la misma línea, estudios en contextos fronterizos han encontrado que la competencia en inglés puede deteriorarse conforme aumenta el tiempo de residencia en México, especialmente cuando desaparecen los espacios formales de uso y certificación de la lengua (Vargas Valle, 2022a). En conjunto, estos trabajos han sido fundamentales para comprender los desafíos inmediatos de la transición educativa, los procesos de desplazamiento lingüístico y la renegociación identitaria en contextos específicos de inserción escolar.

No obstante, estos estudios se centran en el desempeño académico en momentos específicos de inserción escolar y no analizan comparativamente cómo la edad al emigrar y retornar configura trayectorias lingüísticas diferenciadas, ni cómo estas se articulan con afiliaciones nacionales e identidades culturales en etapas posteriores del curso de vida. En diálogo con esta literatura, el presente artículo amplía el alcance analítico al agregar una perspectiva longitudinal que considera la trayectoria educativa completa y la edad de socialización en cada país como eje estructurante. Al partir de la premisa de que la emigración no es la etapa final de la trayectoria migratoria, esta investigación incorpora el retorno como un elemento clave que redefine las dinámicas lingüísticas e identitarias, según la etapa de vida en que ocurre.

Específicamente, se explora de qué manera la edad al emigrar y al retornar —y, por tanto, el grado de socialización en el país de origen o destino— incide de forma diferenciada en *a*) la adquisición del inglés y el mantenimiento del español; *b*) las percepciones de pertenencia nacional; y, *c*) la formación de identidades culturales híbridas. Al incorporar una perspectiva longitudinal que considera la trayectoria educativa completa, este estudio permite identificar tendencias descriptivas entre cohortes migratorias, competencia de lengua autopercibida e identidad reportada.

El análisis conjunta los cuerpos teóricos de las cohortes generacionales (Rumbaut, 1994, 2004); estudiantes transnacionales (Hamann & Zúñiga, 2011) y la migración de retorno e identidad (Jacobó Suárez et al., 2022; Ramírez, 2025; Sarabia, 2017); así como los estudios del mantenimiento de lengua heredada (Köpke & Schmid, 2004; Norton, 2013; Venturin, 2019) y construcción identitaria y lenguaje (Norton, 2013).

La contribución de este estudio está en sistematizar la variabilidad de estas experiencias según dos factores clave: 1) cohorte generacional o migratoria y 2) edad al retorno. Estos elementos resultan determinantes para comprender las dinámicas lingüísticas y de identidad cultural, ejes fundamentales en la readaptación al país de origen. Además, este estudio aporta directamente al campo de los estudios lingüísticos como eje determinante para la inclusión o la exclusión escolar, en un nivel educativo poco explorado, la educación superior.

En la siguiente sección se aborda el marco teórico para analizar las relaciones entre trayectorias migratorias, lengua e identidad. Después, se discute la literatura sobre niñez y juventud de retorno en México, en particular sobre la influencia del regreso a México en la competencia lingüística y la autopercepción de identidad. Posteriormente, se explican las decisiones metodológicas y de recolección de datos, para concluir con el análisis y la discusión.

## Migración, lengua e identidad: relaciones teóricas y empíricas

Los estudios migratorios, en particular aquellos que ponen el foco en los procesos de incorporación e integración de niños y jóvenes, han sido fuertemente influenciados por los conceptos de cohortes generacionales acuñados por Rubén Rumbaut (1994, 1997, 2004). Este marco teórico surge como respuesta a las limitaciones de la dicotomía tradicional primera/segunda generación, que resultaba insuficiente para capturar la diversidad de experiencias migratorias en la niñez y la adolescencia. En respuesta a esta dicotomía, Rumbaut propuso una tipología más granular que distingue tres subgrupos clave: la generación 1.75, que incluye a los niños en edad preescolar y quienes arriban al país de destino en la primera infancia (0 a 5 años); la generación 1.5, que se refiere a quienes emigran entre los 6-12 años; y la generación 1.25, la cual designa a quienes migran en la adolescencia (edades de 13 a 17 años).

El modelo de cohortes generacionales facilita el análisis de distintos aspectos del proceso adaptativo, especialmente los relacionados con el desarrollo de habilidades lingüísticas y la asimilación de patrones culturales, incluidos el desarrollo de sentidos de pertenencia e identidad nacional (Venturin, 2019). Hay que resaltar, sin embargo, que la edad de arribo al país de destino (esto es, la cohorte generacional) no define, por sí misma, diferencias en competencia lingüística y patrones culturales. Es el proceso de escolarización formal y la edad en que este ocurre en el país de destino y de origen lo que influye sobre el dominio de la lengua y la aculturación. Berger y Luckmann (2008) conceptualizan esta socialización primaria como el proceso formativo clave durante la infancia que permite la interiorización de los elementos básicos para la integración societal.

Las escuelas, como lugares fundamentales de socialización, promueven la interacción entre pares, además de configurar patrones conductuales, sistemas de valores y marcos identitarios. En otras palabras, las escuelas constituyen laboratorios de identidad donde los menores migrantes construyen nociones de pertenencia (Unzueta Carrasco & Seif, 2014) y donde los estudiantes migrantes transitan culturalmente asimilando códigos sociales y normas institucionales. En el contexto estadounidense, las escuelas operan como espacios de aculturación lingüística donde los niños y jóvenes migrantes adoptan el inglés como lengua dominante y negocian su identidad a largo plazo. Es decir, es dentro de las aulas donde los jóvenes construyen nociones de lo que significa “ser mexicano” o “estadounidense” (Jacobó Suárez et al., 2022; Rodríguez-Cruz, 2022).

Desde la lingüística aplicada, la relación entre migración y lengua ha sido estudiada ampliamente, en particular el impacto de la edad de emigración sobre el mantenimiento o pérdida de la lengua materna (L1). Los trabajos de Schmid (2008, 2013) conceptualizan la erosión de la lengua materna (L1) como un proceso de deterioro

progresivo, observable principalmente —aunque no exclusivamente— en individuos bilingües expuestos prolongadamente a entornos donde predomina una lengua distinta a la lengua materna. Por ejemplo, niños migrantes hablantes de español que crecen y viven periodos prolongados en Estados Unidos. Los estudios en esta área muestran que: 1) la edad de migración opera como un predictor importante de atrición lingüística; y, 2) que existe una relación inversa entre la edad de migración y el grado de erosión. Así, quienes viven una migración temprana (antes de los ocho años) experimentan un riesgo importante de pérdida acelerada y profunda de la lengua materna, mientras que quienes emigran más tardíamente (12 años o más) tienen mayores posibilidades de conservar su lengua materna aun si viven periodos prolongados en un contexto donde otra lengua es dominante (Köpke & Schmid, 2004, p. 10).

Si bien la edad de emigración —o cohorte generacional— influye sobre la lengua materna, esta puede a su vez influir sobre la identidad cultural o afiliación nacional. Weedon (1996) señala que la identidad se constituye en y a través del lenguaje. Además, la lengua funciona como un importante marcador cultural en la construcción identitaria (Umaña-Taylor et al., 2014). Por ejemplo, los jóvenes migrantes de generación 1.75, al migrar durante la primera infancia, no conservan recuerdos significativos de su país de origen (París Pombo et al., 2019). Además, adquieren el idioma local con una fonética nativa, mientras que su proceso de aculturación y formación de identidad comienza muy temprano, lo que produce identidades estadounidenses o híbridas. En cambio, la generación 1.5 experimenta su alfabetización inicial en su lengua materna al comenzar su educación en su país natal, para luego continuar sus estudios en el país de destino (Rumbaut, 2004). Lingüísticamente, este grupo suele ser bilingüe secuencial, ya que desarrolla primero la lectoescritura en español antes de completar su formación en inglés, especialmente en contextos como Estados Unidos (Buitrón Hernández & Despaigne, 2023). Al ser escolarizado en ambos países, es probable que desarrollen identidades híbridas (Vargas Valle, 2025). Por último, la generación 1.25, al migrar durante la adolescencia, se incorpora al sistema educativo secundario o directamente al mercado laboral en el país de acogida. Sus experiencias migratorias y resultados adaptativos se asemejan más a los de los inmigrantes adultos de primera generación que a los de la segunda generación nacida en el país de destino (Buitrón Hernández & Despaigne, 2023). Es decir, suelen mantener identidades culturales asociadas al país de origen.

A su vez, la identificación nacional puede influir sobre la competencia en la lengua materna. Schmid (2011) sostiene que el olvido de una lengua podría ser un proceso parcialmente influenciado por actitudes e identificación. El rechazo hacia la cultura nativa y el país de origen de un individuo puede provocar el rechazo de su lengua materna, lo que acelera su deterioro. Por ejemplo, el clima hostil y crecientemente antiinmigrante que se vive en Estados Unidos puede orillar a las familias a tomar decisiones que promuevan minimizar el uso de español de sus hijos y fomentar el uso exclusivo del inglés como una estrategia de protección y sobrevivencia. Por el contrario, tener una identificación étnica positiva funge como factor protector en el mantenimiento de la lengua materna, lo que retrasa su pérdida en contextos de migración. En otras palabras, en aquellos contextos donde los niños migrantes de origen mexicano han construido una identidad nacional asociada a su país de origen con la cual se sienten cómodos, es más probable que también mantengan competencia en español.

En la misma línea, estudios sobre hablantes de herencia e identidad cultural han demostrado que la competencia en una lengua de herencia se correlaciona positivamente con una identificación bicultural. En estos casos, los menores no son simplemente un

grupo que busca “encajar” en alguna de las lenguas y culturas que conforman su herencia y/o entorno social, sino también individuos con agencia que habitan múltiples espacios y exigen al mundo que haga el esfuerzo por comprender estas complejidades y entrelazamientos inherentes (Little & Zhou, 2024).

Desde un enfoque posestructuralista, la identidad se construye y negocia dinámicamente a través del lenguaje, y cada interacción lingüística contribuye a este proceso continuo (Weedon, 1996). Es decir, cada acto de habla permite a los individuos redefinir su autoconcepto y posicionamiento social (Norton, 2013, p. 4). Desde esta perspectiva, las identidades tienen un carácter contingente, fluido y dependiente del contexto. En otras palabras, las identidades no son simplemente impuestas por estructuras sociales o asignadas por otros, sino que también son negociadas por agentes que buscan posicionarse. En consecuencia, se enfatiza que las identidades reportadas por los jóvenes migrantes en el país de destino no serán necesariamente las mismas que las vividas en el país de nacimiento y retorno. Por lo tanto, es necesario discutir cómo el regreso al país de origen puede influir sobre la identidad nacional y el dominio de las lenguas.

## El rol del retorno sobre la competencia lingüística y la identidad

La investigación migratoria tradicional asume trayectorias unidireccionales (del país de origen a un destino permanente) e invisibiliza fenómenos como la influencia del retorno sobre procesos de identidad, pertenencia y mantenimiento lingüístico de la lengua materna y la lengua adquirida (español e inglés, para este estudio). En el retorno, la escuela, como espacio de socialización y construcción de identidad, vuelve a jugar un papel clave en las experiencias de niños y jóvenes migrantes, pues regula los procesos de inclusión y exclusión social.

Estudios etnográficos han mostrado que, en este proceso, el sistema escolar mexicano presupone un estudiante monolingüe en español y, por tanto, tiende a invisibilizar el capital bilingüe previamente adquirido, incluso cuando este incluye alfabetización académica en inglés (Navarro-Hernández et al., 2023; Tacelosky, 2018). En particular, el retorno migratorio impacta significativamente en el manejo lingüístico del español y del inglés entre los jóvenes. Al reintegrarse al sistema educativo mexicano, el español se convierte en su principal instrumento de aprendizaje e interacción social (Despaigne, 2019; Rodríguez-Cruz, 2022). Aunque muchos logran comunicarse oralmente en español con sus familias, suelen presentar deficiencias en lectoescritura por haber sido escolarizados principalmente en inglés, lo que obstaculiza su adaptación académica (Despaigne & Jacobo Suárez, 2016). Si bien el español puede funcionar como lengua de socialización familiar, no necesariamente es la lengua de literacidad académica consolidada, lo que genera asimetrías entre competencia oral y escrita que se evidencian especialmente en educación media superior y superior (Nava Nava et al., 2017).

Además, el español no solo cumple una función comunicativa, sino que también opera como marcador identitario. El manejo fluido del español “estándar” se asocia directamente con la pertenencia a la identidad mexicana, mientras que un dominio limitado suele interpretarse como señal de “otredad”, lo que suscita marginación y prejuicios (Sarabia, 2017). Como argumenta Landa (PAMIR Universidad Veracruzana [UV] DGRI, 2025) en su estudio sobre jóvenes migrantes de retorno en instituciones de educación superior, la lengua no solo comunica, sino que clasifica, valida y excluye.

En consecuencia, el entorno educativo, pensado como espacio de integración, puede devenir en fuente de frustración, inseguridad o rechazo. En ocasiones, estas situaciones generan vulnerabilidad y sufrimiento social (Jardón Hernández & Macías Suárez, 2024), lo que contradice el potencial de la escuela como integradora de diversidad.

Por otra parte, los jóvenes que han sido escolarizados en Estados Unidos suelen poseer un dominio avanzado del inglés. Sin embargo, investigaciones en contextos fronterizos señalan que dicha competencia lingüística tiende a deteriorarse con el tiempo ante la falta de apoyos institucionales que favorezcan su uso (Vargas Valle, 2022a) y ante el estigma asociado a su utilización en espacios públicos. Este rechazo hunde sus raíces en la ideología del mestizaje, que durante los siglos XIX y XX promovió una identidad cultural homogénea en el Estado nación mexicano, y se expresa en un puritanismo lingüístico presente en ambos lados de la frontera, lo que afecta la construcción identitaria de estos jóvenes (Jacobó Suárez et al., 2022). Además de la lengua, otros marcadores culturales como la vestimenta o los tatuajes también son objeto de estigmatización, especialmente en comunidades pequeñas o rurales apegadas a la homogeneidad social (Rodríguez-Cruz, 2022; Silver, 2018).

A pesar de las presiones homogeneizadoras, los niños y jóvenes migrantes de retorno no son sujetos pasivos, sino que desarrollan una notable capacidad de agencia para resistir el estigma y negociar su pertenencia. Esta agencia se manifiesta en estrategias cotidianas, como aprender vocabulario local o modificar el acento para evitar ser cuestionados sobre su identidad en México. En casos extremos, esta adaptación puede implicar ocultar deliberadamente su dominio del inglés, al dar respuestas incorrectas en clase o fingir un acento “malo” para camuflar sus rasgos culturales estadounidenses (Ramírez, 2025).

Esta capacidad de negociación se extiende al ámbito escolar, donde los estudiantes confrontan las imposiciones de un sistema educativo que promueve un currículo mononacional. Aunque la escuela mexicana suele estar centrada en el español y en una identidad exclusivamente mexicana, investigaciones muestran que los jóvenes transnacionales resisten activamente esta asimilación. Hamann y Zúñiga (2011), por ejemplo, documentan que 42% de los estudiantes de primaria y secundaria en el norte de México que entrevistaron se identificaban con una identidad híbrida (mexicoestadounidense) o incluso exclusivamente estadounidense, lo que desafía la noción de una pertenencia única.

En el nivel superior, el retorno a México se revela también como una estrategia de agencia orientada al futuro. Lejos de ser un simple reajuste, la migración de retorno puede ser un movimiento proactivo para construir identidades profesionales “imaginadas”, donde el capital bilingüe se moviliza para acceder a oportunidades educativas limitadas en Estados Unidos (Cortez Román et al., 2015). Esta agencia se refleja incluso en la elección de carrera universitaria en México, la cual no solo responde al dominio del inglés, sino principalmente al gusto personal, lo que evidencia el deseo de construir proyectos de vida propios más allá de las meras ventajas lingüísticas (Jiménez Díaz & Montoya Zavala, 2022).

La construcción de estas identidades híbridas o binacionales está profundamente ligada a las trayectorias escolares transnacionales. La escuela, como espacio de socialización, juega un papel crucial en moldear los sentidos de pertenencia. Vargas Valle (2025) encuentra que el tiempo de residencia en Estados Unidos es determinante: a más años en el país de destino, mayor es la identificación con este. Sin embargo, quienes tienen la oportunidad de estudiar en ambos sistemas educativos desarrollan

una mayor propensión a construir identidades binacionales o híbridas. En suma, la experiencia migratoria, marcada por la fragmentación de identidades nacionales y estatales, moldea las vivencias de quienes se reintegran a México como “mexicanos americanizados” (Sarabia, 2017).

En conjunto, la literatura especializada demuestra que la migración de retorno desafía la noción de homogeneidad del Estado nación. Al introducir diversidad cultural y lingüística, los migrantes retornados problematizan lo que significa ser miembro de una comunidad política. Aquellos que emigraron siendo niños a menudo forjan su sentido de pertenencia no en relación con su “patria oficial”, sino en el contexto de la sociedad receptora en la que crecen. Esto se debe a que la competencia lingüística y la identidad cultural son procesos sociales dinámicos y contextuales, no atributos fijos. Por lo tanto, las experiencias de socialización y escolarización en ambos lados de la frontera resultan fundamentales para comprender las identificaciones nacionales que desarrollan estos jóvenes transnacionales (Zúñiga et al., 2008).

## Metodología

### *Recolección de datos*

Para este estudio se recopilaron datos de estudiantes universitarios con experiencias migratorias y educativas en Estados Unidos. Los datos fueron recolectados en dos momentos, en 2019 de manera presencial, y en 2021 de manera remota debido a la contingencia sanitaria del COVID-19. En 2019 se visitaron dos instituciones públicas de educación superior, una en Puebla y otra en Veracruz. En 2021, se recolectaron datos adicionales con estudiantes en la misma institución educativa en Veracruz.<sup>1</sup> Para ambos años se utilizaron los mismos instrumentos de recolección: una encuesta, entrevistas semi-estructuradas y grupos de enfoque que, en conjunto, indagan sobre la trayectoria migratoria y educativa de los participantes, su percepción de la experiencia escolar en ambos países, la competencia y uso del español y el inglés, así como su identidad cultural o afiliación nacional.

### *Participantes*

El estudio se desarrolló en Puebla y Veracruz, entidades con trayectorias migratorias consolidadas y presencia significativa de población retornada en el siglo XXI. Ambos estados registraron un aumento del retorno durante la primera década de 2000, seguido de una disminución gradual de esta población en 2015 y 2020, además de concentrar familias de estatus mixto con hijos nacidos en Estados Unidos (Masferrer, 2021). En este contexto regional se inserta la muestra analizada, integrada por jóvenes que retornaron en edad escolar, mayoritariamente en compañía de sus familias, y quienes al momento del trabajo de campo cursaban estudios universitarios en distintas disciplinas. Si bien el perfil promedio del retorno en ambas entidades tiende a presentar

---

<sup>1</sup> En 2019, se obtuvo financiamiento de Conacyt para realizar el trabajo de campo. En 2021, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla otorgó apoyo económico para la investigación.

menores niveles de escolaridad y alta inserción en la informalidad, los casos analizados corresponden a un subgrupo que logró continuar trayectorias educativas hasta el nivel superior, lo que permitió examinar la construcción identitaria en un segmento específico del retorno juvenil, situado en contextos regionales con dinámicas migratorias activas y marcos institucionales diferenciados.

La muestra se conformó por 26 participantes reclutados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional y por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: 1) haber nacido en México; 2) haber residido y cursado al menos un año de escolaridad en Estados Unidos durante la infancia o adolescencia; y, 3) encontrarse inscritos en educación superior al momento del estudio. El reclutamiento se realizó mediante dos estrategias complementarias: con apoyo de autoridades universitarias y profesores que identificaron posibles perfiles transnacionales, y a través de invitaciones abiertas en redes sociales. Los participantes, quienes en su mayoría no se conocían entre sí, estaban inscritos en diversos semestres y programas académicos. Quienes aceptaron participar fueron convocados a un grupo de discusión, posterior al cual se les aplicó una encuesta. Adicionalmente, con algunos se realizaron entrevistas individuales de seguimiento; sin embargo, el presente análisis se basa exclusivamente en la información proveniente de la encuesta. Dado que la muestra se limita a población universitaria, las trayectorias aquí representadas corresponden a un subconjunto particular dentro del universo más amplio de jóvenes retornados.

### *Preguntas y expectativas teóricas*

A partir de la literatura sobre cohortes migratorias, mantenimiento y erosión de lengua materna, escolarización transnacional e identidad cultural —en particular los aportes de Rubén Rumbaut sobre generaciones 1.75, 1.5 y 1.25— este estudio no busca contrastar hipótesis en sentido estadístico ni establecer relaciones causales entre variables. En su lugar, el objetivo es explorar patrones y configuraciones posibles en torno a la competencia lingüística y la identidad nacional entre jóvenes universitarios migrantes de retorno.

El análisis se orienta por las siguientes preguntas exploratorias:

1. ¿Qué patrones descriptivos se observan entre las cohortes migratorias y la competencia autopercebida en español e inglés?
2. ¿Cómo varían las afiliaciones nacionales autodeclaradas según la cohorte migratoria?
3. ¿Qué tendencias se identifican entre la edad de retorno, la competencia lingüística y la identidad reportada?

Si bien el estudio no formula hipótesis contrastables, la literatura existente permite delinear una serie de expectativas teóricas que orientan la lectura de los datos.

En relación con la edad de emigración y la competencia lingüística, los estudios sobre atrición y mantenimiento de la lengua materna sugieren que quienes emigran durante la primera infancia (generación 1.75) podrían mostrar mayor dominio del inglés —como lengua de escolarización inicial— y mayores riesgos de debilitamiento del

español académico. En contraste, quienes emigran entre los 7 y 12 años (generación 1.5), habiendo iniciado su alfabetización en México, podrían desarrollar repertorios bilingües más equilibrados. Por su parte, quienes emigran durante la adolescencia (generación 1.25), tras haber cursado la mayor parte de su escolarización en español, podrían mostrar una mayor consolidación de esta lengua en comparación con el inglés.

En cuanto a identidad nacional y cohorte migratoria, la literatura sobre estudiantes transnacionales sugiere que la escolarización en ambos sistemas educativos puede asociarse con configuraciones identitarias híbridas. Así, quienes experimentan trayectorias escolares fragmentadas entre México y Estados Unidos —particularmente generaciones 1.5 y 1.25— podrían manifestar afiliaciones mexicoestadounidenses o binacionales. En cambio, emigraciones muy tempranas o muy tardías podrían asociarse con identificaciones más claramente ancladas en uno u otro referente nacional, aunque no necesariamente de forma lineal.

Respecto a la edad de retorno, este estudio considera que el momento del regreso constituye un eje analítico complementario a la cohorte migratoria. Mientras que la cohorte explica la salida y el tipo de socialización inicial en Estados Unidos, la edad de retorno permite examinar la reinserción en el sistema educativo mexicano y el grado de exposición posterior al español como lengua de instrucción.

Desde esta perspectiva, retornos durante la infancia temprana o la educación primaria podrían favorecer la consolidación del español como lengua dominante en la trayectoria posterior, facilitando procesos de socialización escolar en México. En contraste, retornos durante la adolescencia —tras haber sido escolarizados mayoritariamente en inglés— podrían implicar trayectorias lingüísticas más complejas, incluidos mayores desafíos en el desarrollo del español académico.

En términos identitarios, la literatura sugiere que una exposición prolongada al sistema educativo estadounidense, seguida de un retorno en etapas avanzadas, podría asociarse con configuraciones híbridas o tensiones en la identificación nacional. No obstante, estas posibles tendencias no se asumen como determinantes, sino como configuraciones que requieren ser examinadas empíricamente. En conjunto, estas expectativas buscan servir como marco interpretativo para analizar las tendencias observadas en la muestra y generar hipótesis para investigaciones futuras con diseños metodológicos de mayor alcance.

### *Operacionalización*

Para identificar las cohortes generacionales, este estudio utiliza las trayectorias educativas como *proxy*, reconstruye, a partir de los datos de la encuesta, la historia escolar de los participantes desde la educación primaria hasta el nivel universitario. El análisis del país en que se cursó cada grado permite determinar dos aspectos clave: la edad de inmigración a Estados Unidos —que define la cohorte generacional— y la edad de retorno a México, indicada por el reingreso al sistema educativo mexicano.

Según la tipología de Rumbaut (1994, 2004), las categorías 1.75, 1.5 y 1.25 permiten capturar diferencias en la etapa de socialización lingüística y escolar asociadas a la edad de emigración, distinguen grados diferenciados de exposición al sistema educativo estadounidense y, por tanto, distintos momentos de adquisición y consolidación

del inglés y del español académico. No obstante, dado que estas categorías fueron originalmente desarrolladas para analizar trayectorias migratorias predominantemente unidireccionales hacia Estados Unidos, no contemplan explícitamente el retorno ni la reinscripción en el sistema educativo del país de origen.

Por ello, este estudio propone complementar la cohorte generacional con la edad de retorno como dimensión analítica adicional. Mientras la cohorte permite comprender el momento de salida y el tipo de socialización inicial en el país de destino, la edad de retorno posibilita analizar la reinserción en México y los procesos posteriores de reconfiguración lingüística e identitaria. La combinación de ambas dimensiones constituye una propuesta metodológica y teórica más adecuada para el análisis de trayectorias transnacionales no lineales.

A partir de la trayectoria escolar reportada, se reconstruyó el tiempo aproximado de permanencia en Estados Unidos y se recabó información básica como sexo y programa académico. Sin embargo, no se recolectaron variables sobre el contexto específico de residencia o escolarización en dicho país ni indicadores socioeconómicos familiares. Además, al centrarse exclusivamente en estudiantes que accedieron a la educación superior, quedan excluidas las experiencias de jóvenes cuya trayectoria escolar se interrumpió tras el retorno.

Tanto la competencia lingüística como la identidad se midieron mediante auto-reporte en un momento específico, por lo que los resultados podrían variar en una etapa posterior. En consecuencia, los hallazgos deben interpretarse como asociaciones descriptivas que no capturan la totalidad de factores contextuales incidentes en la lengua y la identidad.

A continuación, se presenta el análisis integrado de las cohortes migratorias en relación con la competencia lingüística y la identidad.

## Análisis

### *Características de los participantes*

Esta sección examina la trayectoria migrante —edad de emigración, edad de retorno y años desde el retorno— de los participantes y su relación con la competencia autopercibida de español e inglés y la identificación nacional.

La Tabla 1 muestra las características generales de los participantes. De entre las tres cohortes generacionales, una mayoría llegó a Estados Unidos en la infancia temprana (38%), seguida de aquellos que emigraron durante la adolescencia (34%) y de quienes lo hicieron entre los 7 y 12 años (27%). En cuanto a la competencia autopercibida, 61% dijo tener una alta competencia en inglés, una proporción mayor a quienes se consideran altamente competentes en español, 54%. Una menor proporción percibió tener una competencia media o regular en inglés (31%) y en español (42%). Resalta que los participantes, en general, reportaron niveles más altos de inglés que de español, lo que sugiere que incluso el mantenimiento y el desarrollo del español no es sencillo para quienes emigran después de haber cursado varios grados educativos en México.

La identificación nacional, por su parte, muestra dos grandes tendencias: jóvenes que se identifican exclusivamente como mexicanos (42%) y quienes declaran tener una identidad híbrida, mexicoestadounidense (50%). Resalta que, aunque 60% de los

jóvenes declaran una alta competencia en inglés, ninguno asumió tener una identidad exclusivamente estadounidense, lo que enfatiza la no linealidad de la relación entre lengua e identidad, como ya se discutió previamente. Las trayectorias transnacionales de estos jóvenes agregan complejidad adicional a las experiencias lingüísticas e identitarias que los estudios tradicionales de cohortes generacionales no reconocen.

**Tabla 1. Perfil de los participantes de la muestra**

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Cohorte migratoria</b>		
Generación 1.75	10	38.5
Generación 1.5	7	26.9
Generación 1.25	9	34.6
		100
<b>Dominio del español</b>		
Alto	14	53.9
Regular	11	42.3
Bajo	1	3.8
		100
<b>Dominio del inglés</b>		
Alto	16	61.5
Regular	8	30.8
Bajo	2	7.7
		100
<b>Identidad cultural</b>		
Mexicana	11	42.4
Estadounidense	0	0
Mexicoestadounidense	13	50
Latina	1	3.8
Ninguna	1	3.8
<b>Total</b>	26	100

Fuente: elaboración propia

### *Cohorte generacional y lengua*

Al analizar la relación entre la cohorte generacional y la competencia autorreportada en español y en inglés en la muestra del estudio, la Tabla 2 indica que la llegada al país de destino durante la infancia temprana (generación 1.75) no necesariamente implicó la pérdida del español como lengua materna, como lo sugieren algunos estudios previos. Entre los jóvenes de generación 1.75 entrevistados, dos jóvenes reportaron

mantener un dominio alto del español mientras que siete dijeron tener una competencia regular. Estos hallazgos apuntan a la posible importancia de espacios no escolares para el desarrollo de la lengua materna, incluidos ámbito familiar y espacios de socialización. Por otra parte, para los jóvenes entrevistados, emigrar con mayor edad sí parece estar asociado con el mantenimiento del español, lo que sugiere la importancia de la escolarización previa en ese idioma. La mayoría de la generación 1.5 y 1.25 en el estudio cuenta con una alta competencia en español.

**Tabla 2. Dominio del idioma por cohorte generacional**

Edad de emigración	Dominio del español			Dominio del inglés			Total
	Alto	Regular	Bajo	Alto	Regular	Bajo	
0-5 años (Gen 1.75)	2	7	1	6	4	0	10
6-12 años (Gen 1.5)	6	1	0	6	1	0	7
13-17 años (Gen 1.25)	6	3	0	4	3	2	9
Total	14	11	1	16	8	2	26

Fuente: elaboración propia

En cuanto al impacto de la cohorte generacional sobre el dominio del inglés, emigrar en la infancia temprana se vinculó con una alta competencia en el idioma de la sociedad de destino: seis de 10 jóvenes de generación 1.75 declararon tener un alto dominio del inglés. Hay que destacar, sin embargo, la existencia de cuatro jóvenes cuyo conocimiento del inglés es regular a pesar de su emigración temprana, lo que sugiere que, en estos casos, otros factores pudieron haber influido en su nivel de competencia lingüística. En otras palabras, la cohorte generacional, por sí sola, no brinda información completa sobre las trayectorias educativas, y es a través de la escolarización formal que la edad de emigración podría influir sobre el dominio de la lengua, aculturación y sentidos de pertenencia. Es posible que una llegada temprana a Estados Unidos no involucre trayectorias educativas largas en ese país, lo que señala la pertinencia de conocer la edad de retorno y el tiempo total vivido en Estados Unidos para futuros estudios con muestras más amplias.

Entre los jóvenes de la generación 1.5 en esta muestra, la mayoría conserva un alto dominio del inglés (seis de siete), mientras que para quienes llegaron a Estados Unidos en la adolescencia, poco menos de la mitad (cuatro de nueve), reportaron una alta competencia en esa lengua. Esta tendencia observada es congruente con la expectativa teórica de observar una mayor competencia en español que en inglés entre quienes emigran en la adolescencia o posterior a esta, debido a los desafíos de adquirir una segunda lengua a mayor edad.

### *Cohorte generacional e identidad nacional*

El análisis de la relación entre la cohorte generacional y la identidad nacional en esta muestra exploratoria revela tendencias que contrastan con supuestos comunes, como se puede observar en la Tabla 3. Entre quienes emigraron en la infancia temprana no se observa una prevalencia de identidades estadounidenses o híbridas, lo que sugiere

que la llegada a una edad muy temprana no necesariamente conlleva el desarrollo de una afiliación con el país de destino como se hubiese esperado. Entre la generación 1.5, cuya emigración se dio durante la educación primaria, se encontró el mismo número de jóvenes con una afiliación mexicana que entre aquellos que adoptan una identidad híbrida. Solo un individuo optó por una identificación panétnica, declarándose como latino. Para la generación 1.25, o quienes emigraron en la adolescencia, la identidad mexicanoestadounidense es la más prevalente, adoptada por cinco de los nueve participantes.

Estos hallazgos exploratorios indican que quienes inmigraron a Estados Unidos en la infancia temprana no adoptaron necesariamente una identidad estadounidense. Sin embargo, la llegada al país de destino a una edad mayor, como la adolescencia, aparece asociada con la adopción de identidades híbridas. Este resultado es congruente con haber vivido procesos de escolarización en ambos países, propios de las generaciones 1.5 y 1.25.

**Tabla 3. Identidad nacional por cohorte generacional**

Llegada a Estados Unidos	Identidad/Afiliación nacional					Total
	Mexicana	Estadounidense	Méxicoestadounidense	Latina	Ninguna	
0-5 años (Gen 1.75)	4	0	5	0	1	10
6-12 años (Gen 1.5)	3	0	3	1	0	7
13-17 años (Gen 1.25)	4	0	5	0	0	9
Total	11	0	13	1	1	26

Fuente: elaboración propia

### *Edad de retorno y lengua*

A pesar de la importancia de las cohortes generacionales como herramienta analítica para estudiar los procesos de integración, aculturación y adquisición de idiomas, su utilidad es limitada ante trayectorias transnacionales como las de los participantes de este estudio. En estos casos, la edad de retorno a México resulta un indicador complementario, ya que permite comprender la reinserción en el país de nacimiento y su posible influencia en el nivel de exposición al español, así como el proceso de aculturación inversa experimentado al ingresar a un sistema escolar esencialmente mononacional. En síntesis, mientras la cohorte generacional permite caracterizar la partida, la edad de retorno aporta las circunstancias del regreso.

Entre las expectativas teóricas se explicitó que un retorno en la niñez (socialización temprana o primaria) favorecería la adopción del español como lengua principal, lo que facilitaría la integración social y escolar. Esto resultaría en un alto dominio del idioma y, por ende, una fuerte identidad mexicana. Por el contrario, regresar en la adolescencia o juventud, después de haber sido socializado en el país de destino, complicaría la adaptación al español y, con ello, la identificación mononacional con México.

La Tabla 4 señala que quienes regresaron en la infancia temprana declararon tener un alto dominio del español mientras consideraron que su conocimiento del inglés

era bajo o regular, ambos hechos congruentes con trayectorias educativas ocurridas en su totalidad en México. Un conocimiento regular del inglés fue más común entre quienes llegaron a México durante la secundaria y preparatoria (cohorte de 13-17 años) y entre quienes se reinsertaron a México posteriormente a haber cumplido la mayoría de edad. Esta tendencia sugiere que la edad de retorno podría incidir en el mantenimiento o pérdida del inglés. Sin embargo, también se identificaron casos de jóvenes con un alto dominio del español en esos grupos etarios. Lo anterior apunta a la presencia de otros elementos, además de la edad de emigración y retorno, que influyen en el dominio de las lenguas en las que estos jóvenes han sido escolarizados. Por ejemplo, estudios sugieren la importancia de la existencia de la familia extendida para apoyar el desarrollo del repertorio lingüístico de los jóvenes en retorno (Jacobo Suárez, 2023), así como el contar con redes sociales que les sirven como comunidad de práctica (Despaigne, 2024).

**Tabla 4. Dominio de la lengua por edad de retorno**

Edad de retorno	Dominio del español			Dominio del inglés		
	Bajo	Regular	Alto	Bajo	Regular	Alto
0-5 años	0	0	4	2	2	0
6-12 años	0	1	2	0	3	0
13-17 años	0	8	5	0	6	7
18 años o más	1	2	3	0	0	6
Total	1	11	14	2	11	13

Fuente: elaboración propia

En cuanto al dominio del inglés, se esperaba ver una relación directa entre la edad de retorno y el conocimiento de esta lengua: a menor edad de regresar a México, menor competencia del inglés debido a la poca exposición a esta lengua durante la experiencia migratoria. Las experiencias de los participantes muestran tendencias consistentes con esta expectativa. Quienes regresaron en la infancia temprana declaran tener un dominio bajo y regular del inglés, patrón similar a quienes regresaron durante la educación primaria. Los niveles altos son reportados tanto por jóvenes que regresaron en la adolescencia (siete de 13) como por quienes lo hicieron con 18 años o más (seis de seis). Sin embargo, también se presentaron casos de jóvenes cuyo retorno fue en la adolescencia y quienes reportan una competencia regular. Estos resultados sugieren la pertinencia de investigar, en futuros estudios con muestras más amplias y diseños mixtos, las posibles diferencias en recursos y experiencias educativas dentro de esta población con el fin de identificar a qué se deben los resultados diferenciados.

### *Edad de retorno e identidad*

Finalmente, se analizó la identidad autodeclarada en función de la edad de retorno a México, relación presentada en la Tabla 5. A partir de la literatura se esperaba observar una identidad predominantemente mexicana entre quienes regresaron durante la primera infancia e identidades híbridas o estadounidenses en aquellos con una

exposición más prolongada a la cultura y la lengua dominantes en Estados Unidos. Sin embargo, en esta muestra, los datos no revelan una asociación evidente entre ambas variables. Es decir, la edad de retorno no aparece como un factor determinante de la identidad entre los participantes. Se observa, por ejemplo, que algunos jóvenes desarrollaron una identidad híbrida con una exposición relativamente breve a Estados Unidos, mientras que otros, a pesar de haber regresado en la adolescencia o incluso en la adultez, mantuvieron una identidad exclusivamente mexicana.

Las identidades híbridas se presentan en todos los rangos de edad de retorno. Asimismo, se registraron dos casos notables: un joven que declaró explícitamente carecer de una identidad cultural específica y otro que adoptó una identidad panétnica, identificándose simplemente como latino (véase Tabla 5).

**Tabla 5. Edad de retorno e identidad**

Retorno a México	Afilación nacional o identidad					Total
	Mexicana	Estadounidense	Mexicoestadounidense	Latina	Ninguna	
0-5 años	1	0	3	0	0	4
6-12 años	1	0	2	0	0	3
13-17 años	7	0	5	0	1	13
18 años o más	2	0	3	1	0	6
Total	12	0	12	1	1	26

Fuente: elaboración propia

Estos hallazgos subrayan la importancia de analizar las trayectorias migratorias y escolares en su totalidad, que consideren no solo las edades de llegada y retorno, sino también el tiempo de residencia en cada país para comprender los procesos de reintegración. Asimismo, los resultados apuntan a la existencia de otros factores, más allá del dominio lingüístico y la duración de la experiencia migratoria, que podrían influir en la formación de identidades y afiliaciones nacionales. Entre estos se incluyen: las comunidades en las que se socializa, el mantenimiento de vínculos estrechos con el país de destino y el posible impacto de políticas antiinmigrantes y del clima social hostil hacia la comunidad indocumentada. Estos últimos factores, explorados en investigaciones previas, podrían incluso incidir en el rechazo a una identidad híbrida, aunque para confirmarlo se requerirían estudios con muestras más amplias y diseños de investigación mixtos que permitan profundizar en las experiencias subjetivas. Estos últimos factores podrían, de hecho, provocar el rechazo a una identidad híbrida.

## Discusión y conclusiones

Esta investigación retoma y amplía el trabajo seminal de Hamann y Zúñiga (2011) sobre las afiliaciones nacionales de estudiantes transnacionales al incorporar un análisis de la identidad nacional segmentado por cohortes migratorias y por edad de retorno. A diferencia de estudios centrados en educación básica (Hamann & Zúñiga, 2011; Vargas Valle, 2025), este trabajo abarca trayectorias educativas completas hasta el nivel

superior, lo que favorece la observación de configuraciones lingüísticas e identitarias en una etapa más avanzada del curso de vida. Los resultados de este estudio permiten profundizar en la literatura reciente sobre retorno, escolarización y lengua en México al incorporar la variable de cohorte migratoria y edad de retorno como ejes estructurantes de trayectorias diferenciadas.

### *Lengua: entre la cohorte migratoria y la experiencia escolar*

En el plano lingüístico, los patrones observados confirman parcialmente lo planteado por el modelo de cohortes generacionales de Rumbaut (1994, 2004): la edad de emigración influye en la configuración del repertorio lingüístico, particularmente en la consolidación del inglés entre quienes socializaron tempranamente en Estados Unidos y en el mantenimiento del español entre quienes iniciaron su escolarización en México. Sin embargo, los hallazgos matizan tanto los supuestos de atrición lingüística (Köpke & Schmid, 2004; Schmid, 2008) como la evidencia documentada por Nava Nava y colaboradores (2017) sobre debilidades en la literacidad académica en español.

En la muestra de estudiantes universitarios no se observan procesos uniformes de erosión del español entre quienes emigraron en la infancia temprana, pero tampoco una pérdida inevitable del inglés tras el retorno. Aunque algunos participantes reportan tensiones en la escritura académica en español —en línea con lo documentado por Nava Nava— varios lograron fortalecer ambas lenguas, lo que sugiere trayectorias lingüísticas más resilientes de lo que suele asumirse en estudios centrados en la inserción escolar inmediata.

Asimismo, si bien Vargas Valle (2022a) documenta el deterioro progresivo del inglés ante la ausencia de espacios formales de uso en México, los datos aquí muestran que dicho debilitamiento no es homogéneo. Algunos jóvenes mantienen niveles altos de competencia en inglés incluso después de años de residencia en México. Esto matiza la idea de desplazamiento lingüístico lineal y refuerza la importancia de considerar la agencia individual en la gestión del repertorio bilingüe.

### *Edad de retorno y reconfiguración lingüística*

En relación con el retorno, los resultados confirman que la edad de regreso influye en la consolidación relativa del español como lengua académica, coherente con lo planteado por Despaigne y Jacobo Suárez (2016) y Rodríguez-Cruz (2022) respecto al papel del español como requisito de integración escolar. Sin embargo, también evidencian que la competencia lingüística no depende exclusivamente de la edad de retorno, sino de estrategias compensatorias desarrolladas por los propios jóvenes. Este hallazgo amplía la discusión más allá del momento de inserción en educación básica y media superior, al mostrar que dichas estrategias pueden consolidarse y redefinirse en el nivel universitario.

En el plano institucional, los hallazgos también complejizan lo señalado por Tachelosky (2018) y Navarro-Hernández y colaboradores (2023) respecto a la invisibilización del capital bilingüe en las escuelas mexicanas. Se observó que algunos jóvenes

entrevistados lograron mantener un nivel alto de inglés y de español simultáneamente, especialmente aquellos que regresaron posteriormente a los 13 años. Esto sugiere que, si bien persisten estructuras monolingües en el sistema educativo, los estudiantes pueden implementar su agencia individual y estrategia para mantener competencia en ambas lenguas.

### *Identidad: dinámicas no lineales más allá de las cohortes*

En cuanto a la identidad, los resultados respaldan los planteamientos posestructuralistas (Norton, 2013) al mostrar configuraciones no lineales. Inmigrar tempranamente no conduce automáticamente a una identidad estadounidense, ni retornar en la adolescencia genera necesariamente identidades híbridas. Si bien se observa mayor presencia de identificaciones binacionales entre quienes cursaron parte de su escolarización en ambos países —en consonancia con Hamann y Zúñiga (2011) y Vargas Valle (2025)— también emergen casos que contradicen patrones previsibles.

Este hallazgo resulta particularmente relevante a la luz de Sarabia (2017), quien plantea la figura del “mexicano americanizado” como categoría socialmente producida en el retorno. Los datos proponen que dicha categoría no es internalizada de manera uniforme, lo que sugiere que los jóvenes negocian activamente sus identificaciones en función de contextos institucionales y experiencias escolares diferenciadas.

En conjunto, los hallazgos confirman que la edad de emigración y retorno constituyen una dimensión relevante para comprender configuraciones lingüísticas e identitarias diferenciadas. No obstante, también muestran que estas variables no operan de manera determinista, sino que las trayectorias observadas emergen de la interacción entre socialización escolar y posiblemente otras variables, en ambos países.

Así, este estudio no solo dialoga con la literatura existente sobre niñez y juventud de retorno en México, sino que la matiza al incorporar el nivel universitario y una perspectiva longitudinal que permite observar cómo las configuraciones lingüísticas e identitarias evolucionan más allá del momento inmediato de reinserción escolar.

### *Alcances, límites y agenda de investigación*

Este estudio parte de una premisa central en los estudios migratorios contemporáneos: el retorno no constituye el cierre de una trayectoria, sino una fase más dentro de procesos de movilidad que son inherentemente circulares, desiguales y estructuralmente condicionados. Desde esta perspectiva, los hallazgos permiten problematizar la noción del retorno como simple “reintegración” y evidencian, en cambio, su carácter reconfigurador en términos lingüísticos, educativos e identitarios.

El principal aporte de esta investigación radica en señalar la utilidad y pertinencia de la edad de emigración y la edad de retorno como dimensiones analíticas complementarias para comprender las trayectorias lingüísticas e identitarias de jóvenes migrantes de retorno. No obstante, los resultados muestran que dichas variables no explican por sí solas la diversidad de configuraciones observadas. Más que producir resultados homogéneos, la experiencia transnacional parece dar lugar a trayectorias

diferenciadas que desafían interpretaciones lineales sobre integración lingüística e identidad nacional. Más que trasladar de manera acrítica la tipología de cohortes desarrollada para contextos migratorios unidireccionales hacia Estados Unidos, el estudio propone adaptarla al contexto de retorno en México mediante la incorporación de la edad de regreso como dimensión complementaria. Esta combinación permite captar tanto la etapa de socialización inicial en el país de destino como los procesos de reinserción posteriores, al ofrecer un marco más adecuado para el análisis de trayectorias transnacionales complejas.

Asimismo, el estudio amplía la discusión hacia la educación superior, un ámbito menos explorado en la literatura sobre retorno, que suele concentrarse en la educación básica. Al reconstruir trayectorias completas que integran emigración, escolarización en Estados Unidos, retorno e inserción universitaria en México, se aporta una mirada longitudinal que permite observar procesos de consolidación, resignificación o erosión del capital lingüístico a lo largo del tiempo. Aunque se trata de una muestra pequeña, la riqueza de esta reconstrucción temporal constituye una contribución relevante para el campo.

No obstante, es necesario reconocer varias limitaciones. Dado el carácter exploratorio del diseño y el tamaño reducido de la muestra ( $N = 26$ ), de carácter no probabilístico y compuesta exclusivamente por jóvenes que lograron acceder a la educación superior, los resultados deben entenderse como patrones circunscritos a este grupo específico y no como representativos de la juventud retornada en general. Al centrarse exclusivamente en estudiantes universitarios, el estudio deja fuera las trayectorias de quienes interrumpieron su escolaridad tras el retorno. Se desconoce, por tanto, qué ocurre con aquellos jóvenes que enfrentan mayores barreras estructurales y no continúan sus estudios en México, lo que implica un sesgo hacia experiencias de mayor continuidad educativa.

Otra limitación radica en que la competencia lingüística y la identidad fueron autoevaluadas en un momento específico de la trayectoria vital, sin instrumentos estandarizados que corroboraran dichos niveles. No obstante, incluso como indicador autopercibido, los hallazgos señalan áreas donde resulta necesario desarrollar apoyos específicos, particularmente en el fortalecimiento del español académico y en el mantenimiento del inglés como recurso educativo y profesional. Replicar una encuesta básica con este indicador, aun si es autopercibido, es de gran utilidad para evaluar las necesidades de la población estudiantil de retorno.

En tercer lugar, el análisis no incorpora de manera sistemática otras dimensiones relevantes en los estudios migratorios, como las políticas lingüísticas a nivel familiar ni el impacto del estatus socioeconómico en la capacidad de convertir el bilingüismo en capital educativo y ocupacional. La integración de estas variables permitiría una lectura más estructural de las desigualdades que atraviesan las trayectorias de retorno.

Asimismo, aunque el proyecto de investigación más amplio incluye un componente cualitativo robusto, en este artículo se optó deliberadamente por un primer acercamiento descriptivo a los datos cuantitativos. Esta delimitación analítica deja fuera, en esta etapa, el análisis en profundidad de las narrativas subjetivas sobre identidad, pertenencia y agencia, las cuales serán desarrolladas en estudios posteriores.

En términos de agenda futura, este artículo abre diversas oportunidades para profundizar en el estudio de la población de retorno. Futuras investigaciones podrían examinar, con muestras más amplias y diseños metodológicos mixtos, aspectos no abordados aquí, como el desarrollo de recursos pedagógicos inclusivos, la relación entre

competencia lingüística y rendimiento académico, o el impacto de las configuraciones identitarias en la integración social. Asimismo, se presenta la oportunidad de ampliar el análisis hacia trayectorias de mayor vulnerabilidad —como las de jóvenes que interrumpen su escolaridad tras el retorno— e incorporar dimensiones como el estatus socioeconómico y las políticas lingüísticas familiares, para comprender mejor cómo se distribuye de manera desigual el capital bilingüe. Por último, estos hallazgos invitan a las instituciones educativas y de educación superior a desarrollar recursos pedagógicos y contenidos curriculares que reconozcan y valoren la diversidad de esta población, lo que facilitaría la transición entre sistemas y fortalecería la labor docente.

En conjunto, este trabajo aporta evidencia que complejiza la comprensión del retorno en el contexto México-Estados Unidos. Más que ofrecer conclusiones cerradas, propone un marco analítico que articula edad de emigración, edad de retorno y reconstrucción longitudinal de trayectorias como herramientas útiles para el estudio de moviidades transnacionales. En dinámicas de circulación constante, entender el retorno como proceso —y no como evento final— resulta clave para avanzar en la comprensión de cómo se configuran y reconfiguran las competencias lingüísticas y las identificaciones nacionales a lo largo del tiempo.

## Referencias

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Buitrón Hernández, C. & Despaigne, C. (2023). Curso de español plurilingüístico con enfoque en las multiliteracidades para la inclusión de jóvenes migrantes de retorno en México. *Diarios del Terruño*, (16), 110-131. <https://diariosdelterruncua.uam.mx/revista/es/article/view/19>
- Christiansen, M. S., Trejo Guzmán, N. P. & Mora-Pablo, I. (2018). You know English, so why don't you teach?" Language ideologies and returnees becoming English language teachers in Mexico. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 80-95. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401446>
- Cortez Román, N. A., García Loya, A. M. & Altamirano Ruiz, A. I. (2015). Estudiantes migrantes de retorno en México: estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1187-1208. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/696>
- Despaigne, C. (2019). "Language is what makes everything easier": the awareness of semiotic resources of Mexican transnational students in Mexican schools. *International Multilingual Research Journal*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470435>
- Despaigne, C. (2024). Language ideologies and identities in Mexico: the case of return migrants studying in a public Mexican university. En J. Zajda & S. Majhanovich (Eds.), *Globalisation and multicultural education. Globalisation, comparative education and policy research* (v. 47, pp. 51-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-67137-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-67137-1_4)
- Despaigne, C. & Jacobo Suárez, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, (47). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>

- Escobar Latapí, A. & Masferrer, C. (Coords.). (2023). *La década en que cambió la migración. Enfoque binacional del bienestar de los migrantes mexicanos en Estados Unidos y México*. El Colegio de México.
- Hamann, E. T. & Zúñiga, V. (2011). Schooling, national affinity(ies), and transnational students in Mexico. En S. Vandeyar (Ed.), *Hyphenated selves: immigrant identities within education contexts* (pp. 57-72). Rozenberg Publishers / UNISA Press.
- Hamilton, E. R., Masferrer, C. & Langer, P. (2023). U.S. citizen children de facto deported to Mexico. *Population and Development Review*, 49(1), 175-203. <https://doi.org/10.1111/padr.12521>
- Jacobó Suárez, M. L. (2023, julio-diciembre). Ser profesionista en México: experiencias de migrantes de retorno e inmigrantes México-estadounidenses en la educación superior. *Diarios del Terruño*, (16), 151-171. <https://diariosdelterrano.cua.uam.mx/revista/es/article/view/21>
- Jacobó Suárez, M. L., Despaigne, C. I. & Chávez, G. (2022). Return migrants from the United States to Mexico: constructing alternative notions of citizenship through acts of (linguistic) citizenship. *Journal of Language and Politics*, 21(4), 567-588. <https://doi.org/10.1075/jlp.21004.jac>
- Jardón Hernández, A. E. & Macías Suárez, G. A. (2024, julio-diciembre). Experiencias de discriminación en el ámbito educativo de los hijos de migrantes mexicanos de retorno. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 13(40), 64-95. <https://148.215.1.182/handle/20.500.11799/141900>
- Jiménez Díaz, I. D. & Montoya Zavala, E. C. (2022). Jóvenes transnacionales en aulas universitarias. Experiencias migratorias, estrategias educativas y sociales en Sinaloa. En E. C. Montoya Zavala & M. C. Herrera García (Coords.), *Juventudes mexicanas: Participación, intervención y perspectiva de los jóvenes en distintos entornos* (pp. 357-382). Tirant Humanidades.
- Köpke, B. & Schmid, M. S. (2004). Language attrition: the next phase. En M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer & L. Weilemar (Eds.), *First language attrition: interdisciplinary perspectives on methodological issues* (pp. 1-43). John Benjamins.
- Little, S. & Zhou, Y. (2024). Beyond roots and wings: co-constructing a framework for heritage language children's liminal and limbotic identities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(6). <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2421437>
- Masferrer, C. (2021). *Atlas de migración de retorno de Estados Unidos a México*. El Colegio de México.
- Mora Vázquez, A., Trejo Guzmán, N. P. & Mora-Pablo, I. (2018). 'I was lucky to be a bilingual kid, and that makes me who I am:' the role of transnationalism in identity issues. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(5), 693-707. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1510893>
- Nava Nava, R., Domínguez Ángel, R. & Castro Azuara, M. C. (2017, diciembre). Jóvenes universitarios repatriados: retos y oportunidades en el área de lecto-escritura. *Revista Paradigma*, 38(2), 121-139. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/624>
- Navarro-Hernández, A. M., Garrido de la Calleja, C. A. & Pérez Muñoz, L. M. (2023). Ajuste transcultural en universitarios mexicanos con experiencia migratoria de retorno. *Voces de la educación*, (Número especial), 39-71. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/703>

- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation* (2da. ed.). Multilingual matters. <https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/52383/1.0447400/4>
- PAMIR Universidad Veracruzana (UV) DGRI. (2025, 18 de junio). Parte 3 del 1er Coloquio internacional sobre migrantes de retorno en contextos educativos [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sJxEolm709w>
- París Pombo, M. D., Hualde Alfaro, A. & Woo Morales, O. (Coords.). (2019). *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Ramírez, A. P. (2025). Double citizenship as a double-edged sword: young return migrants' code-switching for belonging in Mexico. *Social Problems*, 72(4), 1424-1439. <https://doi.org/10.1093/socpro/spae025>
- Rodríguez-Cruz, M. (2022). Stereotype and stigma in the school (re)insertion of “children of deported parents” from the United States: an analysis in Oaxaca, Mexico. *Latino Studies*, 20(4), 455-474. <https://doi.org/10.1057/s41276-022-00373-4>
- Rumbaut, R. G. (1994). The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28(4), 748-794. <https://doi.org/10.1177/019791839402800407>
- Rumbaut, R. G. (1997). Paradoxes (and orthodoxies) of assimilation. *Sociological Perspectives*, 40(3), 483-511. <https://doi.org/10.2307/1389453>
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>
- Sarabia, H. (2017, julio-diciembre). Uprooted: identity and illegality among return migrants in Mexico. *Carta Económica Regional*, 29(120), 83-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7951062>
- Silver, A. M. (2018). Displaced at “home”: 1.5-generation immigrants navigating membership after returning to Mexico. *Ethnicities*, 18(2), 208-224. <https://doi.org/10.1177/1468796817752560>
- Schmid, M. S. (2008). Defining language attrition. *Babylonia*, 2(8), 9-12. [https://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2008-2/schmid\\_01.pdf](https://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-2/schmid_01.pdf)
- Schmid, M. S. (2011). Language attrition and identity. En S. Han & E. Pöppel (Eds.), *Culture and neural frames of cognition and communication on thinking* (pp. 185-198). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-15423-2\\_12](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-15423-2_12)
- Schmid, M. S. (2013). First language attrition. *Linguistic approaches to bilingualism*, 3(1), 94-115. <https://doi.org/10.1075/lab.3.1.05sch>
- Tacelosky, K. (2018). Transnational education, language and identity: a case from Mexico. *Society Register*, 2(2), 63-84. <https://doi.org/10.14746/sr.2018.2.2.04>
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., Seaton, E. & Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: an integrated conceptualization. *Child development*, 85(1), 21-39. <https://doi.org/10.1111/cdev.12196>

- Unzueta Carrasco, T. A. & Seif, H. (2014). Disrupting the dream: undocumented youth reframe citizenship and deportability through anti-deportation activism. *Latino Studies*, 12(2), 279-299. <https://doi.org/10.1057/lst.2014.21>
- Vargas Valle, E. D. (2022a). Adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales provenientes de Estados Unidos en un contexto fronterizo. *Latin American Research Review*, 57, 627-645. <https://doi.org/10.1017/lar.2022.44>
- Vargas Valle, E. D. (2022b). Los desafíos para la integración escolar de los migrantes de Estados Unidos a México. En S. E. Giorguli Saucedo & A. Bautista León (Coords.), *Derechos fragmentados. Acceso a derechos sociales y migración de retorno a México* (pp. 91-131). El Colegio de México.
- Vargas Valle, E. D. (2025). National identifications of transnational students from the USA on the northwest of Mexico. *International Migration*, 63(1), Artículo e13371. <https://doi.org/10.1111/imig.13371>
- Venturin, B. (2019). "I don't fit in here and I don't fit in there:" understanding the connections between L1 attrition and feelings of identity in 1.5 generation Russian Australians. *Heritage Language Journal*, 16(2), 238-268. [https://brill.com/view/journals/hlj/16/2/article-p238\\_6.xml](https://brill.com/view/journals/hlj/16/2/article-p238_6.xml)
- Weedon, C. (1996). *Feminist practice and poststructuralist theory* (2a. ed.). Wiley-Blackwell.
- Zúñiga, V., Hamann, E. & Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública. [https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/teachlearnfacpub/article/1095/&path\\_info=Alumnos\\_transnacionales\\_5Dic.pdf](https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/teachlearnfacpub/article/1095/&path_info=Alumnos_transnacionales_5Dic.pdf)

Mónica Jacobo

Mexicana. Doctorada en política pública y desarrollo internacional por la Universidad de Pittsburgh, Pensilvania. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Líneas de investigación: migración de retorno, interconexión de la lengua, ciudadanía e identidad con los procesos migratorios. Publicación reciente: Jacobo Suárez, M. L., Despaigne Broxner, C. & Chavez, G. (2026). 'A citizen at last': return migrants transcending identity and citizenship in Mexico's racialized regime. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2025.2606134>