

Ajuste transcultural en universitarios mexicanos con experiencia migratoria de retorno

Adapting across cultures: the experience of mexican university students with return migration background

 Axel M. Navarro-Hernández¹

 Carlos A. Garrido de la Calleja²

 Lucila María Pérez Muñoz³

Resumen: Existe evidencia de que el ajuste transcultural influye en el desempeño académico en población migrante. A partir de un análisis categorial del discurso, este trabajo evidencia experiencias de ajuste transcultural en cinco migrantes retornados de nivel de licenciatura que emigraron a EE.UU. Los resultados ofrecen guías para diseñar intervenciones psicoeducativas en inclusión social para esta población en contextos universitarios.

Palabras clave: Efectos psicológicos, Estudiante universitario, Migración de retorno, Educación intercultural.

Abstract: There is evidence that demonstrates how transcultural adjustment affects the academic performance of the migrant population. Through categorical analysis of their speech, this work shows the psychosocial adjustments in five college students who returned from the U.S.A. The results offer guidelines to design psychoeducational interventions to improve social integration to this population in university environments.

Keywords: Psychological effects, Multicultural adaptation; College students; Returned migration

Recepción: 12/01/2023

Aceptación: 19/06/2023

Forma de citar: Navarro, A., Garrido, C. & Pérez, L. (2023). Ajuste transcultural en universitarios mexicanos con experiencia migratoria de retorno. *Voces de la educación, número especial*, 39-71.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad Veracruzana, correo: axnavarro@uv.mx

² Universidad Veracruzana, correo: cgarrido@uv.mx

³ Universidad Veracruzana, correo: luciperez@uv.mx

Ajuste transcultural en universitarios mexicanos con experiencia migratoria de retorno

Introducción

En la actualidad, niños y jóvenes tienen acceso a nuevas experiencias escolares con distintas culturas a las de su país de origen, no obstante, si las condiciones se presentan como consecuencia de una migración internacional es muy probable que los estudiantes se enfrenten a retos que derivan en trastornos mentales como depresión, ansiedad y estrés (Alhaddad, Goodwin y Kanngiesser, 2021), además de problemas en el desarrollo de su identidad (Schachner, Van de Vijver y Noack, 2018). Estos retos podrían incluso incrementar la vulnerabilidad emocional de esta población (Farahani y Bradley, 2017).

En algunos países como Estados Unidos (Ahadi, 2011; Amini, 2021; Hale, 2021), Alemania (Alhaddad et al., 2021; Schachner et al., 2018); Italia (Miconi, Moscardino, Altoè y Salduni, 2019); Canadá (Doucerain, 2018); Australia (Bui, Selvarajah, Vinen y Meyer, 2020; Farahani et al., 2018; Sadewo, Kashima, Gallagher, Kashima y Koskonen, 2020); Pakistán (Bashir y Khalid, 2022; Mumtaz y Nadeem, 2022); Tailandia (Rahman, 2018); Taiwán (Chan y Jheng, 2021); China (Shum, Chan, Tsoi y Lam, 2020), y Nigeria (Akhimien y Umemezia, 2021) existe interés en conocer cómo las personas se ajustan al nuevo entorno, es decir, el proceso de ajuste entre culturas (ajuste transcultural). En contraste, todavía son pocos los estudios con jóvenes latinoamericanos en contexto migratorio, particularmente el de retorno.

Este estudio pretende describir las experiencias de ajuste transcultural reportadas en estudiantes de nivel superior que migraron a los Estados Unidos años anteriores, y que actualmente estudian el nivel superior en una escuela pública de Veracruz, en México. El trabajo ofrece por un lado evidencia empírica del ajuste que viven los jóvenes migrantes en edad escolar a su retorno; y por el otro, la elaboración de un modelo explicativo de este fenómeno en condiciones latinas. A continuación, se presentan los antecedentes teóricos.

El concepto de ajuste en los estudios científicos

Existen varios conceptos que definen el proceso en el que una persona se incorpora a un contexto cultural nuevo. Estos conceptos incluyen a la aculturación (Bui et al. 2020; Doucerain, 2018; Hale y Kuperminc, 2021; Sedikides y Wildschut, 2022); la adaptación (Bashir et al., 2022; Rhein, 2018; Sam y Berry, 2010), y el ajuste (Akhimien et al., 2021; Mumtaz et al., 2022; Schachner et al., 2018; Rahman, 2018). Con la intención de unificar criterios, este apartado presenta algunas diferencias conceptuales.

La edad en la que una persona incursiona a la nueva cultura es un factor que determina si se trata de un proceso de enculturación (aprender las normas de una sociedad) o de aculturación (integrar la cultura de uno en una nueva cultura; Alhaddad et al., 2021). En este sentido, Sam et al. (2010) identifican que el concepto de aculturación tuvo sus orígenes a inicios del siglo pasado con los trabajos antropológicos de Redfield, Linton y Herskovitz, pero posteriormente se diferenció en un concepto psicológico que se refiere a los cambios mentales, comportamentales y culturales que ocurren a través del tiempo después de interactuar con una nueva cultura (Hale et al., 2021).

Así, la aculturación permite la formación de una identidad bicultural (grado en el que una persona percibe dos o más orígenes culturales de manera armoniosa, Sedikides y Wildschut, 2022). Para ello, el individuo requiere cambiar algunos aspectos psicológicos para eventualmente *adaptarse* al nuevo entorno (Sam et al., 2010). Cuando estos cambios son demasiado problemáticos para el individuo, entonces se produce un *estrés por aculturación*, que incluye una posible discriminación experimentada, o dificultad para entender y cumplir cabalmente las nuevas normas sociales que son muy demandantes (Szabo, Ward y Fletcher, 2019).

Por su parte, el término *ajuste* es usado en la literatura para señalar los efectos a corto plazo; este término también es preferible cuando se emplean conceptos relacionados con el estrés y el afrontamiento, mientras que la adaptación se emplea en los casos donde se estudian las habilidades sociales o de aprendizaje cultural (Rhein, 2018). Los orígenes del término *ajuste psicológico* se remontan a los trabajos de Theodore D. Graves (Bashir et al., 2022), quien lo identificó por las tendencias emocionales y conductuales que desarrollaba un individuo a partir del contacto e interacción entre dos lugares distintos: el de origen y el de destino. En la actualidad, es considerado como un proceso de afrontamiento a los cambios,

más que un resultado (Rhein, 2018), aunque también puede ser descrito como una consecuencia de la aculturación (Ahadi, 2011).

El concepto de ajuste incluye dos dimensiones (Mumtaz et al., 2022): la psicológica, y la sociocultural. Algunos trabajos como el de Akhimien et al. (2021) identifican hasta cuatro tipos diferentes de ajuste:

1. *Ajuste psicológico*, está relacionado con la satisfacción y experiencias subjetivas de bienestar.
2. *Ajuste sociocultural*, incluye la adaptación laboral o escolar, el dominio del idioma, así como las nuevas condiciones de vida (clima, comida, servicios de salud, seguridad y otros del país destino).
3. *Ajuste a las condiciones laborales e interacciones sociales*, son adaptaciones cognitivas en los ámbitos laborales e interpersonales.
4. *Ajustes conductuales*, son respuestas a los nuevos estándares de vida en el país destino.

En conclusión, existen términos en la literatura científica sobre el proceso que tienen los inmigrantes para integrarse psicológica y socialmente a una nueva cultura. En lo particular, hemos optado por el término *ajuste transcultural* para identificar este fenómeno. El siguiente apartado describe algunas aportaciones teóricas relacionadas con el ajuste en población inmigrante.

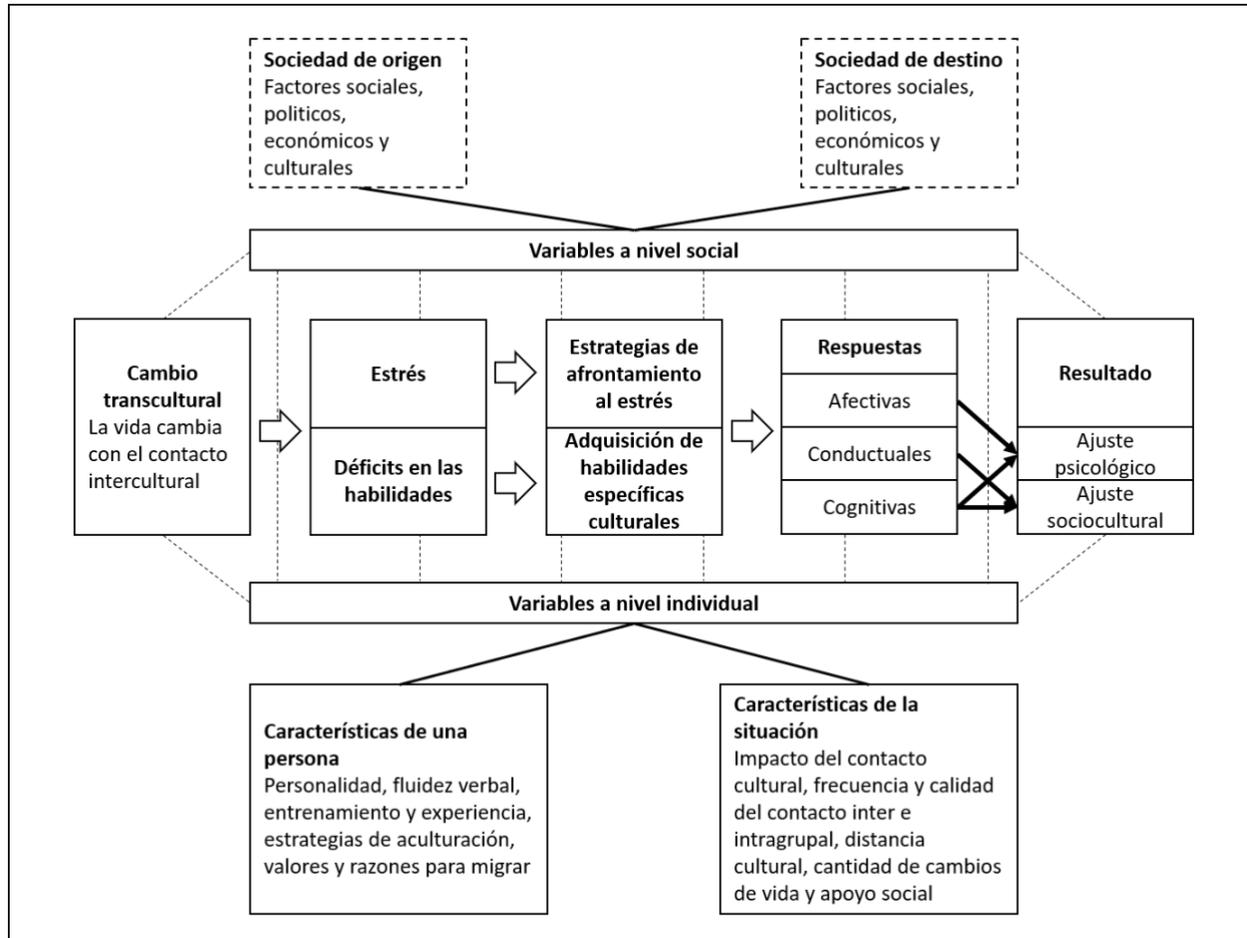
Modelos explicativos sobre el ajuste

Rhein (2018) sugiere que la investigación sobre el ajuste ha evolucionado desde el modelo médico que considera el *shock cultural* como un síntoma que afecta al individuo, hasta una visión del ajuste como una respuesta proactiva y no pasiva.

Por su parte, Zhou (2008) reconoce al ajuste (psicológico y sociocultural) como un indicador final en el proceso de adaptación en el contacto intercultural (entre dos o más culturas). Según este autor, existen elementos afectivos, conductuales y cognitivos (la triada

ABC, por sus siglas en inglés) que contribuyen al entendimiento de la adaptación sociocultural (ver figura 1).

Figura 1. *Proceso de adaptación.*



Tomado de Zhou (2008).

Bajo este modelo, los migrantes comienzan un proceso de adaptación al cambio transcultural que comienza en dos niveles: el afectivo por medio del estrés, y el conductual; como consecuencia de lo anterior, desarrollan estrategias de afrontamiento, así como la adquisición de nuevas habilidades culturales, que produce también respuestas afectivas, conductuales y cognitivas, dando como resultado el ajuste psicológico y sociocultural. Este proceso estará mediado por condiciones individuales (ej. las características individuales y de la situación), además de condiciones sociales (ej. el contexto de la cultura de origen y de destino).

Estudios sobre ajuste en contextos educativos

El ajuste psicológico y sociocultural se han estudiado en contextos escolares (Schachner et al., 2018), la mayoría con población adolescente preuniversitaria (Alhaddad et al., 2021; Farahani et al., 2018; Hale et al., 2021; Miconi et al., 2019; Schachner et al., 2018; Shum et al., 2021) y universitaria (Ahadi et al., 2011; Akhimien et al., 2021; Bui et al., 2021; Chan et al., 2021; Doucerain, 2018; Rahman, 2018; Sadewo et al., 2021); aunque también se han investigado en poblaciones de nivel primaria (Poulou, 2020) y estudiantes de posgrado (Bashir et al., 2022).

Con relación a las variables demográficas que están vinculadas con el ajuste se han incluido: la duración en el país destino (Akhimien, 2021); las dificultades financieras de los padres (Alhaddad, 2021); la identidad religiosa (Amini, 2021); la familiaridad con la cultura destino, la condición socioeconómica del adolescente y su familia, así como la aceptación bicultural de la propia familia y personas cercanas (Hale, 2021).

Llama la atención que variables como el estado civil o el género no estén relacionadas con el ajuste psicológico (Akhimien, 2021). Por su parte, parece ser que el distanciamiento cultural sólo está asociado como predictor de los niveles de bienestar, pero no en el malestar psicológico de los migrantes (Farahani, 2017).

Con relación a las variables escolares, existen estudios (Chan, 2022) que confirman que cuando hay mejores interacciones entre los compañeros y profesores, también se propician mejores ajustes psicológicos, sociales, culturales y educativos. Asimismo, altos niveles de satisfacción por parte de los profesores están asociados con bajos problemas de conducta en estudiantes migrantes (Poulou, 2020). Finalmente, si estos estudiantes perciben que las metas del plantel educativo facilitan sus propósitos académicos, entonces el estrés se reduce y se facilita su ajuste (Bui, 2020).

A pesar de las aportaciones señaladas, aún queda pendiente explorar temas relacionados con el ajuste de estudiantes con experiencia internacional. El presente trabajo se centra con población mexicana (veracruzana) que retorna de Estados Unidos y estudia en la universidad.

Método

El presente estudio consiste en una investigación enmarcada en el paradigma interpretativo (Roca-Cuberes, 2020) de tipo cualitativo (Levitt et al., 2018). Utiliza la técnica de análisis categorial del discurso, porque transforma la información proveniente del discurso en categorías de análisis (Salas, 2008; Falcone et al., 2009).

2.1. Escenario:

La recolección de datos se llevó a cabo durante octubre de 2022 en instalaciones idóneas (espacio bien iluminado y ventilado) para la recolección de datos dentro de la Universidad Veracruzana en la zona de Xalapa, cuando las medidas restrictivas acordes a la pandemia SARS-COV-2 permitieron la presencia de los estudiantes en las instalaciones universitarias.

De los 64'623 estudiantes matriculados que estudiaron en la Universidad Veracruzana en 2021 (Universidad Veracruzana, 2021) se sabe que 84 aspirantes al año tienen una experiencia migratoria de retorno (vivieron más de seis meses en el extranjero, pero actualmente residen en México), generando un total de 2'160 casos en los últimos años (Navarro Hernández, en prensa).

2.2. Participantes:

Por medio de un muestreo por juicio, se seleccionaron 5 jóvenes de 18 a 29 años sin distinción de sexo, que al momento de participar estuvieran matriculados en algún programa de licenciatura de la Universidad Veracruzana, que además tuvieran experiencia migratoria a EE.UU. de 5-10 años, pero que residieran actualmente en México, sin exceder los 5 años consecutivos. El número de participantes se limitó al fenómeno de saturación.

Antes de participar, los estudiantes recibieron información de los beneficios y posibles afectaciones del participar por medio de un consentimiento informado; asimismo, tres participantes consintieron ser grabados para el análisis correspondiente, señalando que habría todas las medidas correspondientes para cuidar su anonimato. Así, para salvaguardar la confidencialidad, se les asignó un código alfanumérico, del cual solamente el investigador principal tuvo acceso. La tabla 1 presenta las características principales de los participantes.

Tabla 1.*Síntesis de las características de los participantes.*

	F-053	N-062	R-092	V-017	Y-022
Sexo	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer
Edad	22	20	23	22	20
Licenciatura	Ingeniería Civil	Derecho	Lengua francesa	Negocios internacionales	Administración
Residencia en EE.UU.	5 años	10 años	6 años	7 años	8 años
Ciudad destino	Fráncfort, Kentucky	Brooklyn, New York	Washington, DC	Austin, Texas	Chicago, Illinois

Fuente: elaboración propia.

2.3. Técnica de recolección de datos

La entrevista fue la técnica elegida dada su naturaleza de facilitar la interacción investigador-participante. A su vez, el instrumento utilizado fue un guion de entrevista semiestructurado con doce preguntas preestablecidas, se eligió este tipo de guion debido a que presenta un mayor grado de flexibilidad en función de las respuestas de los entrevistados (Díaz Baez, 2020; Perpiña, 2012).

Algunos temas incluidos en el guion de entrevista fueron: el proceso de migración por retorno; actores en el proceso migratorio de retorno (quienes facilitan y entorpecen el proceso); reacciones ante el retorno (fisiológicas, emocionales e intelectuales); percepción de la cultura de México antes del retorno; redes de apoyo en EE.UU y México; percepción del estilo de vida después del retorno; experiencias agradables y no agradables de retornar; retos como estudiante retornado, y exigencias familiares por ser universitario.

2.4. Procedimiento

Una vez aprobado el protocolo por el Comité de investigación y de Ética, los investigadores se reunieron con la responsable del Programa de Atención a Migrantes Retornados (PAMIR-UV) para explicar el objetivo de la investigación. Con el apoyo de la responsable, se contactaron con los estudiantes que, a juicio de los investigadores, cumplían los criterios antes señalados y desearan participar sin ningún tipo de remuneración económica. La recolección de datos se llevó a cabo del 3 al 21 de octubre de 2022 en las instalaciones donde los estudiantes estaban inscritos.

Las transcripciones fueron registradas con el programa Microsoft Word Profesional Plus 2019; se tuvo el apoyo de tres asistentes de investigación para aquellos participantes que no accedieron a ser grabados. Los asistentes anotaron algunas notas, para posteriormente integrarlas al reporte. Teniendo todas las entrevistas transcritas, se realizó un análisis del discurso con siete unidades de análisis. La tabla 2 muestra cada una de las unidades de análisis con su respectivas definiciones e indicadores.

Tabla 2.

Descripción de las unidades de análisis, Narrativa en campo e indicadores.

Unidad de análisis	Narrativa en campo	Indicadores
1. Estrés por retorno	Respuesta adaptativa como consecuencia del retorno.	Síntomas y signos, y tiempo designado.
2. Recursos	Todo elemento percibido por la persona entrevistada que facilite su integración social.	Sociales; económicos; de infraestructura social; culturales, y personales.
3. Demandas familiares	Demandas familiares percibidas por el entrevistado.	Sociales; académicas, y culturales.
4. Demandas académicas	Principales retos percibidos por el entrevistado.	Administrativos; educativos, y culturales.

5. Antecedentes familiares universitarios	Respuesta afirmativa o negativa.	¿Algún otro integrante de la familia ha estudiado (concluido o no) en la universidad?
6. Distancia social con México	Cambios percibidos en su comunidad de origen.	Actividad económica; urbanismo; tecnología, y relaciones interpersonales.
7. Integración social	Facilidad o dificultad de interactuar con la cultura de retorno por el entrevistado.	Proceso, y resultado.

Fuente: elaboración propia.

Con base en la narrativa de campo descrita en la tabla 2, se realizó un análisis categorial por separado entre los investigadores principales y los asistentes, posteriormente se empleó la técnica de triangulación por investigador para cotejar las respuestas. Las categorizaciones por investigador fueron discutidas en plenaria con sus respectivos argumentos, sólo aquellos discursos que fueran elegidos por mayoría (50%+1) fueron registrados en el apartado de resultados.

2.5. Análisis de las limitaciones del estudio

Varias limitaciones surgen en este estudio, tres de ellas requieren ser mencionadas. Primero, los participantes fueron identificados mediante un cuestionario, por lo que es posible que algunos casos no se hayan identificado al momento de elaborar el universo de estudio.

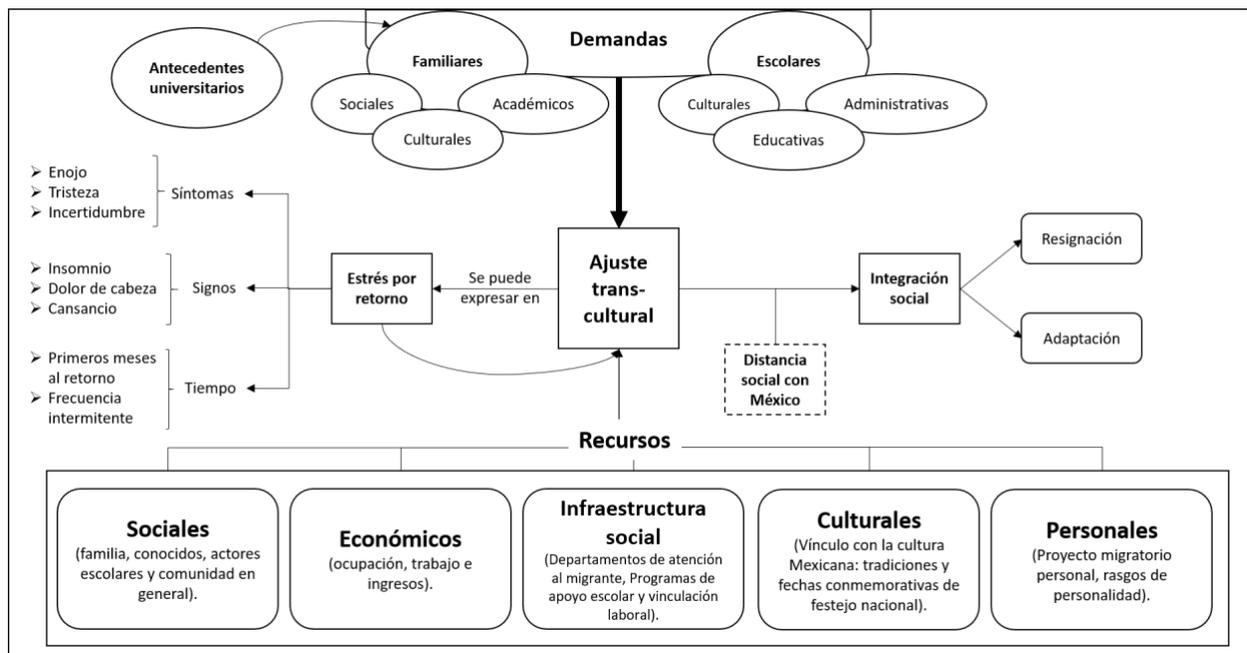
Segundo, y como consecuencia de lo anterior, al estudiar los contextos específicos de la Universidad Veracruzana y sus estudiantes de la zona Xalapa, los resultados podrían tener una validez ecológica limitada. Finalmente, se reconoce que el apoyo de los asistentes pudiera afectar la validez del estudio, sin embargo, el proceso se realizó bajo la supervisión de los investigadores principales, los cuales presentan una experiencia de investigación que incluye la recolección e interpretación de datos mediante el análisis del discurso, además de trayectoria documentada de trabajo de intervención con migrantes en el Estado de Veracruz, particularmente en población universitaria retornada.

Resultados

Las siete unidades de análisis (Estrés por retorno, recursos, demandas familiares, demandas académicas, antecedentes universitarios familiares, distancia social con México e integración social) se encuentran interrelacionadas una con otra (ver figura 1).

Figura 1.

Propuesta del ajuste transcultural en estudiantes universitarios con experiencia migratoria de retorno.



Fuente: elaboración propia.

Así, el ajuste transcultural se puede expresar mediante estrés por retorno, y depende tanto de los recursos con los que presente el migrante retornado (sociales, económicos, de infraestructura social, culturales y personales) además de las exigencias del entorno (demandas familiares y académicas). Resulta de interés particular el conocer si existen antecedentes familiares universitarios, ya que de haberlos, estas demandas podrían percibirse con mayor intensidad. Finalmente, la distancia social con México modera el ajuste

transcultural, facilitando la adaptación o resignación de retornar. A continuación, se presenta la descripción detallada de este proceso.

a) Estrés por retorno y ajuste transcultural

El *estrés por retorno* ayuda a identificar un proceso de ajuste transcultural. Esta unidad se subdivide en dos indicadores: a) los síntomas o signos experimentados, y b) el tiempo designado en el que experimentaron estos síntomas y signos. En este sentido, a pesar de las diferencias entre los participantes por edad, sexo, lugar de destino y tiempo de vivir en el extranjero, todos refirieron *síntomas* relacionados con un estrés por retorno como consecuencia de un ajuste transcultural:

“Sentí como si hubiera revivido [...] Como un respiro de que ya estamos aquí, muy contentos, la verdad [...] ya no tienes miedo, ni nada... se sintió bien, pero raro” (F-053).

“...fue molesto, fue enojo, porque pensé que no podía decidir sobre mi propia vida” (N-062).

“Uno de los pensamientos que vinieron a mi cabeza fue el de ‘que voy hacer allá (en México)’” (R-092).

“...fue bastante intenso, lleno de emociones encontradas [...] cierta incertidumbre al principio” (V-017).

“...yo decidí bloquearme de todo [...] me llevé más por las emociones y por los sentimientos de que: ‘estoy en un lugar desconocido’” (Y-022).

Incluso en el participante F-053 quien refirió prepararse para retornar (y sentirse feliz por su regreso a México), también expresó un sentimiento agradable “pero raro”. Con relación a los síntomas, se destacan los elementos emocionales, principalmente de enojo y la tristeza, inclusive una de ellas describe “depresión” por residir en México, principalmente en las mujeres:

“...entré un poco en depresión [risas], fue muy feo, me quedaba en casa, no quería salir...” (N-062).

“en cuanto a mis sentimientos... fue el de tristeza y enojo, tristeza porque iba a dejar a mis amigos, familiares y mi vida cotidiana, y enojo porque sabía que no podría volver para quedarme en el lugar donde me crié” (R-092).

“...fue una sensación de tristeza, una sensación de coraje ‘no pues, yo no quiero estar aquí, para vivir, no quiero estar aquí, nomás lo quiero visitar’” (Y-022).

Por su parte, con relación a los *signos*, se incluyen como más comunes los relacionados con el dolor de cabeza, insomnio y cansancio:

“...eso me puso muy mal, me puse paranoica de cierta manera, me empezaba a doler la cabeza” (N-062).

“Algunas de las reacciones físicas que llegue a tener fue insomnio y cansancio...” (R-092).

“... yo empecé a padecer de insomnio...” (Y-022).

El segundo indicador del estrés por retorno es el *tiempo designado* en el que experimentaron estos síntomas y signos. La información recolectada no permite identificar con claridad este indicador, probablemente debido a que todos los participantes tenían más de 2 años de residir en México, sugiriendo un desvanecimiento en su registro, sin embargo, los pocos datos señalan que los síntomas “regresaban y venían... había dos o tres semanas que estaba bien, y un mes que estaba mal” (N-062); estos síntomas parecían tener mayor intensidad “al mes de haber retornado” (Y-022), durante “los primeros meses” (N-062), o incluso “antes, durante y cuando ya estaba en México” (R-092).

b) Recursos

La segunda unidad se denominó *recursos*, y se subdividió en: a) sociales; b) económicos; c) de infraestructura social; d) culturales, y e) personales. Con relación a los *recursos sociales*, se pueden identificar cuatro: 1) familiares en el lugar de origen; 2) conocidos-amistades en el lugar destino; 3) integrantes de la escuela (maestros y estudiantes), y 4) comunidad en general del lugar de origen.

Algunos relatos relacionados con los familiares en el lugar de origen como recursos de apoyo son:

“Familiares nos hacían el favor de ir a cuidarla [refiriéndose la casa de México], a checar que estuviera bien... que no se metieran a robar [risas], porque sí se metieron” (F-053).

“...mis tíos que me criaron desde de los dos meses hasta los tres años... ‘¿sabes qué?, pues aquí está la familia, nosotros la cuidamos cuando era bebé, pues ya que regrese’” (N-062).

“...mi mamá llamó a sus familiares (en México) para pedirles apoyo para cuando estuviéramos en México [...] buscó una casa en la que pudiésemos llegar [...] buscaron un lugar en donde pudiese continuar mis estudios y que no quedara lejos de la casa [...] buscaron un empleo acorde a la experiencia que ya tenía mamá en su trabajo (niñera)...” (R-092).

“...querían que nosotros conociéramos a la familia, es estar en contacto con ellos y todo lo demás [...] llegué con mis abuelitos, los papás de mi mamá” (Y-022).

Como puede observarse, la familia de origen tiene diversas actividades que incluyen (pero no se limitan) al cuidado del patrimonio mientras está vigente el proyecto migratorio; recursos de apoyo para hospedar a los migrantes después de su retorno y mientras encuentran un nuevo lugar donde vivir, así como contactos para reintegrarse a las actividades cotidianas (búsqueda de nuevos empleos, identificación de escuelas para los jóvenes), entre otros.

Otro grupo de apoyo identificado en esta unidad de análisis fueron los conocidos-amistades en el lugar destino:

“...la noticia se la compartimos a mis amigos que tenía de la [escuela] de Fráncfort” (F-053).

“algunos amigos sigo en contacto con ellos de Dallas, bueno, con varios, como diez...” (N-062).

“despedido de mis amigos y de algunos familiares que vivían allá...” (R-092).

“...hay muchas personas que le decían: ‘no, está bien tu decisión, sirve como que vuelves a renacer en tu tierra, sirve que vuelves a conocer, o que te vuelves a adaptar y ya no estás lejos de la familia’” (Y-022).

“...comenzamos a despedirnos de nuestros amigos y familiares” (V-017).

Como puede observarse, este grupo social muestra apoyo reforzándoles su decisión de retornar, mientras que provee rituales de despedida que facilitan el proceso de ajuste, además de preservar los vínculos sociales con el lugar de destino.

Con relación a las experiencias reportadas de apoyo social proveído por los distintos actores en la escuela se identifican los siguientes:

“...ella es maestra [una tía] y se lleva con algunos maestros de aquí, y uno nos hizo el favor de anotarme en un examen” (N-062).

“...se concientice a docentes y alumnos, con respecto al tema de los migrantes de retorno” (R-092).

“...pero la maestra que tuve, cuando me recibió [en el lugar de origen] fue de que: ‘no, es que no lo hagas, y mira, te voy a enseñar’, y en los recesos me tenía ahí que escribe palabras, pronunciando palabras [...]” (Y-022).

De esta manera los estudiantes reconocen el papel de maestros y alumnos para el ajuste transcultural, sin importar la cercanía con los migrantes: algunos los reconocen como familiares, otros como amistades, y en algunos casos, desconocidos. La mayoría coincide en que son un gran recurso para la integración social.

Finalmente, con relación a los recursos sociales de la comunidad en general, sólo el caso de Y-022 manifestó algunos elementos que facilitaron el proceso de ajuste:

“Nosotros, de hecho sentimos el trato más cálido aquí, porque así de que: ‘no pues, vente para acá, o vente pa’ allá’ cosa que todavía allá se ve un poco, ¿no?, pero sí sentimos el trato muy agradable aquí, bueno, las primeras impresiones [...] fueron muy buenas las personas” (Y-022).

Cabe señalar que este caso retornó a un lugar que era menos urbanizado, reforzando la hipótesis de que aquellas personas que coexisten en zonas rurales suelen caracterizarse por tener relaciones con mayor interdependencia entre sus habitantes que los de zonas urbanas (Greenfield, 2009). No es de extrañar que varias personas se involucren en el proceso de ajuste transcultural con conductas prosociales en estos entornos.

Contrario a los recursos sociales, la mayoría de los entrevistados reconoce un déficit en los *recursos económicos* durante y después de su retorno. Este segundo indicador se caracteriza por elementos de ocupación, trabajo e ingresos:

“...sí baja, acostumbrado a que ganaras lo que te pagaban regularmente, pues no encuentras las mismas oportunidades [...] mi papá está trabajando, mi mamá es ama de casa, entonces como que... sí te digo, en ese sentido sí como que hay un cambio” (F-053).

“...allá es muy costosa la universidad, y realmente no se iba a poder con su salario mínimo, y ella trabajaba (todavía trabaja) en un Taco Bell, entonces no teníamos mucho apoyo económico” (N-062).

“...mis padres terminaron sin nada del poco dinero que traían, solo para poder llegar a nuestro destino a salvo” (V-017).

“En tanto los ingresos y cosas así, de trabajo, sí les costó a mis papás, porque fue así de que... bueno principalmente las referencias, pero de trabajos recientes, entonces ellos no tienen las referencias de aquí, y sí ponían los números de referencias de los compañeros de allá, decían: ‘no es lo mismo, que no sé qué’, siempre ponían un pero, entonces sí fue un largo proceso para que ellos encontraran un trabajo [...] nosotros decíamos que no, no teníamos ningún pariente [en Estados Unidos], no teníamos a nadie que nos sustentara de esa manera” (Y-022).

Como puede apreciarse, las familias migrantes de retorno se siguen enfrentando a condiciones adversas incluso después de su retorno. Estas condiciones podrían deberse a la falta de condiciones económicas estructurales. En este sentido, además de las condiciones de precariedad económica familiar y personal, existen recursos relacionados con la *infraestructura social*, que facilitan (o no) la integración del migrante retornado. Entre estos recursos de infraestructura social destacan:

“...nos preguntaron de los PAFI’s [Programa remediales propios de la Universidad Veracruzana para los estudiantes que presentan rezago educativo en alguna materia]” (F-053).

“...yo sinceramente no sabía de una escuela para extranjeros [...] me hubiera gustado más saber más en dentro de otras facultades que podemos acceder aquí sin ningún problema, para obtener ayuda, grupos de enfoq... o sea, *focus group*, cosas así hubiera estado muy bien conocer en ese entonces cuando recién llegué a la universidad” (N-062).

“debería crearse un centro de atención en donde los jóvenes que estamos retornando de Estados Unidos podamos recibir información, apoyo o asesoría, ya sea para realización de trámites, para buscar un empleo, o para recibir apoyo como estudiantes migrantes de retorno...” (R-092).

“las calles, de los edificios, las escuelas, porque eso sí fue de que: “¿cómo es que tienen eso así!” [...] todo lo tienen maltratado, lo tienen muy dejados, entonces como que se supone que es una primera prioridad, bueno, una de las primeras prioridades: la educación [...] les faltaba [...] no sé, que revocar, o pintar, o sea [...] mínimos detalles nosotros los notábamos y sentíamos que [...] muy no sé [...] como que muy impactante, como que esa es la primera impresión que tienes, entonces cómo va a ser la educación por dentro [...] Aparte de que las banquetas no estaban bien construidas, o sea, estaban deterioradas, y eso también fue de: “¿por qué está eso así?” cuando no debería estar así” (Y-022).

En este indicador los estudiantes entrevistados expresaron algunas ideas que pudieran ser retomadas para la intervención con personas que tienen experiencia migratoria de retorno. Entre ellas destacan los programas de atención educativa remedial que tiene la Universidad; así como la propuesta de un programa de atención psicosocial que incluye actividades de tipo *focus group* para compartir sus experiencias, o bien, un departamento de atención al migrante retornado (ej. PAMIR-UV) que facilite los procesos administrativos y la inclusión laboral para esta población.

El cuarto indicador se refirió a los *recursos culturales*, y se refiere al vínculo que los entrevistados mantenían con la cultura mexicana. Así, algunos relatos que ejemplifican lo anterior son:

“...celebrábamos el quince (el 5 de mayo sí nos hizo la distinción que es la Batalla de Puebla, porque allá sí se cree que es la Independencia) [...] pero cosas muy pequeñas para que nos sintiéramos bien siendo mexicanos, pero no tanto para que no nos agarren, no nos miren tanto que seamos mexicanos” (N-062).

“Pero como mis papás son mexicanos, entonces nos decían: ‘no, es que tienes esto, eso...’, o sea, no es como te lo ponen en las películas, entonces ellos nos platicaban sus experiencias aquí...” (Y-022).

En estos relatos, se observa el *recurso cultural*, relacionado con las tradiciones y celebraciones que otorga la identidad nacional. Con base en las entrevistas, se afirma que

este recurso se oculta para evitar la deportación. Sin embargo, también puede ser un recurso que fortalezca la identidad de las personas que retornan al redescubrirlos:

“México tiene mucho qué ofrecer, demasiado, en cuanto a cultura, música, gastronomía, estudios, principalmente en el estudio, que es lo que la gente no ve” (N-062).

“...aquí tienen muchas historias, muchas leyendas y mucho que ver. Y pues sí, todo ha cambiado con el paso del tiempo” (Y-022).

El último indicador de esta unidad de análisis se denominó *recursos personales*, este incluía el proyecto migratorio de la familia, así como habilidades, conocimientos y rasgos de personalidad que facilitan la reintegración social en el lugar de retorno:

“...ya no teníamos, bueno, en teoría, ya no teníamos nada qué hacer allá, entonces fue que comenzamos con la idea de regresar” (R-053).

“...según fui sobresaliente en [...] toda la generación en la que estuve [...] soy una persona muy sociable [...] hacer muchas amistades, echar relajo con todos...” (R-053).

“...aprendizaje y retos que me han ayudado a desarrollar habilidades humanas que de ninguna otra manera podría haber adquirido” (V-017).

En ocasiones el proyecto migratorio puede terminar en función de los objetivos logrados, si es el caso, los integrantes se organizan de forma administrativa (búsqueda del pasaporte mexicano o conocimiento sobre los procesos de inscripción en la universidad de interés), así como reestablecer comunicación con la familia. Por su parte, los recursos personales (desempeño y habilidades sociales) también influyen en el nivel de integración social, reconociendo que la experiencia migratoria desarrolla habilidades personales, que permiten la integración de la experiencia a pesar de la adversidad.

c) *Demandas familiares*

Esta unidad de análisis refleja demandas antes y después de retornar, las cuales se agrupan en tres indicadores: sociales, académicas y culturales. Las *demandas familiares-sociales* ocurrieron principalmente antes de retornar y se identificaron con los siguientes relatos:

“Esa fue una de las razones [de retornar], porque mi madre enfermó de los pies, entonces ya era un poco difícil para ella trabajar” (F-053).

“...y mi madre dijo: ‘si tú quieres ir y estudiar la universidad tenemos que economizar, y lo mejor para ti sería ir a vivir a México’ [...] entonces dijo: ‘yo no le puedo quitar las oportunidades que tu hermano

tenga, por ser ciudadano y tú eres mexicana, o sea, de cierto modo, tienes que ahora sí, regresarte, y tu hermano tiene ciertos beneficios que tú no” (N-062).

“...uno de los principales motivos por el cual mi mamá decidió regresar fue el miedo a ser deportados y que pudiésemos ser separados [...] que pudiéramos perder lo poco que teníamos en Estados Unidos” (R-092).

“Mi papá tuvo el deseo de regresar, lo decidió con mi mamá. Y después lo comunicaron a nosotros. [...] me preguntaron si me gustaría regresar con ellos, o si prefería quedarme en Estados Unidos. Decidí regresar con ellos” (V-017).

Como se puede observar, la familia es el principal factor para retornar, y en ocasiones esta decisión es a pesar de la voluntad de los jóvenes migrantes. Dentro de los motivos que influyen en esta decisión familiar se rescatan los de salud, financieros, de seguridad (deportación), o inclusive por el deseo de regresar con la familia.

Con relación a las demandas *familiares-académicas*, son exigencias por parte de la familia relacionadas con el desempeño escolar, principalmente el estudiar una carrera universitaria. En este rubro destacan las siguientes expresiones hechas por los participantes:

“que le eche ganas, me preguntan [sus padres] que cómo me va, me preguntan, pues... pues sólo me piden que le eche ganas” (F-053).

“...y dijeron: ‘Bueno ya, ahora sí, si no le entiendes es porque...’ [risas] así me dijeron: ‘...si no le entiendes, es porque eres burra’” (N-062).

“Ellos [padres] desde chicos nos inculcaron que debemos de tener una carrera, de que debemos seguir estudiando y estudiando hasta cierto sistema en el que ellos puedan darnos, y hasta donde nosotros también podamos llegar [...] Siempre nos lo han dicho: ‘es que no se limiten a un nivel de educación... básica, siempre intenten superarse’, entonces en ese sistema sí fue de que nunca dejar de estudiar, y siempre estudiar, estudiar, estudiar” (Y-022).

Como se aprecia en estos tres relatos, las expectativas familiares relacionadas al estudio generan un valor específico por ingresar al nivel superior. Asimismo, también facilitan expectativas sobre un desempeño óptimo, además de una motivación constante por seguir superándose por medio del estudio.

Finalmente, el indicador demandas *familiares-culturales*, es proporcionado por una participante que identifica al idioma, y al género, como elementos de choque cultural. Los siguientes relatos especifican lo señalado en este rubro:

“...mi mamá me dijo: ‘te vas ahorita, porque si no, se te va a hacer más complicado el español’” (N-062).

“yo no lo pude terminar [programa especial de mujeres de ciencia] [...] pero a mi mamá jamás le gustó porque ¡cómo su hija iba a ir al *Army!*” (N-062).

“...cuando llegué, era de: ‘tienes que hacer ciertas cosas, tienes ciertas reglas’ como de: “tienes que llegar a la casa a cierta hora, tienes que estar aquí a cierta hora... tienes que avisarnos cuando sales, si vas a salir nos tienes que avisar quién, dónde y cuándo...” muy... madre mexicana [risas], y ahí fue de: ‘ok, aquí sí tengo que cambiar’, ya tenía labores de hogar, me pusieron... bueno, son demasiadas reglas, y yo no tengo solamente que obedecer a mis tíos, sino también a mis primas, porque ellas viven con ellos... entonces también las tengo que obedecer a ellas, y me dicen: ‘No pues, tienes que ir a cierto lugar a comprar la comida, tienes que ir a hacer esto... tienes que lavar tu ropa de cierta manera, porque aquí no la lavamos así...’ y son cosas muy pequeñas, pero cambian drásticamente tu forma de vivir” (N-062).

Los relatos derivados de la experiencia de N-062 ejemplifican demandas por parte de la familia relacionadas con la inserción social a partir de las expectativas culturales que enfatizan los roles de género entre las culturas mexicanas y estadounidenses.

d) Demandas escolares

También existen demandas generadas entre las diferencias del sistema educativo de EE.UU. y México. Esta unidad se compone de tres indicadores: administrativos, educativos y culturales. Así, las demandas *escolares-administrativos* fueron:

“...yo ya me había familiarizado con el proceso del año anterior. Pero pues, no podía hacer nada, porque tenía que presentar el examen de manera presencial [...] Más o menos me informé, y ya cuando se vino la fecha ya tenía casi todo listo. Ya estaba como que preparado” (F-053).

“...entré al sistema mexicano al 3º de secundaria, yo jamás tuve que tomar un examen para entrar a una escuela [risas] [...] si pasábamos año, tú mismo escoges la escuela y no tienes que presentar un examen para ingresar a esa escuela, muy diferente acá” (N-062).

“Lo más difícil ha sido los tramites que tenemos que realizar en las diferentes dependencias, ya que la mayoría de las personas que trabajan ahí no saben cómo realizar un trámite para alguien que viene de Estados Unidos, en cuanto a los papeles de revalidación o sobre algunas dependencias en las cuales podamos ir y recibir asesorías o apoyo” (R-092).

“...mis dos hermanos menores qué habían nacido allá y necesitaban la ciudadanía mexicana para poder ingresar al país y continuar [sus] estudios en México [...] Demasiadas trabas para poder revalidar [la] educación” (V-017).

“...en los trámites académicos, como para otros trámites ha sido: ‘no, es que debes de tener solamente nacionalidad mexicana, no tienes que tener doble’ [...] ... nosotros siempre queríamos aplicar para

becas de excelencia, que de manutención, o sea, las becas que hubiese, pero siempre nos ponían el pero de que, es que no, ustedes tienen doble nacionalidad y no pueden aplicar. O es que ustedes ya reciben ingresos de allá [Estados Unidos]” (Y-022).

La mayoría de estas expresiones demuestran que el procedimiento para revalidar o ingresar al sistema educativo cuando no radica en México. La mayoría coincide en que se trata de un proceso complicado, empleando hasta más de un año para ingresar a algún período escolar.

El segundo indicador de esta unidad de análisis se refirió a las demandas *escolares-educativas*. Al respecto, los principales relatos de este indicador fueron:

“Los maestros... piensan que ya sabes, cuando allá, por ejemplo cálculo, y todo eso, en la *high school*, ya ves que aquí te puedes especializar en exactas, no sé... allá no [...] tengo premio de lo que te digo, el apartado de ingeniería, pero nunca fue tan adentro para la matemática [...] entonces, sí fue... me cuesta, me sigue costando, y me costó mucho las matemáticas [...] los maestros te preguntan: ‘¿Cómo es que no sabes esto!’” (F-053).

“En algunas ocasiones los maestros no me tomaban en cuenta en las clases de inglés, ya que a veces les comentaba como se debían pronunciar las palabras” (R-092).

“[Lo menos agradable fue] el adaptarme al sistema de aprendizaje” (V-017).

“...la exigencia siento que sí, como que se pasan, ¿no?, pero [...] poniéndome en el lugar de los maestros es como que: ‘quiero que los alumnos aprendan’ ¿no? ‘aprendan o hasta de más, para que puedan servir en el campo laboral’, entonces yo siento como que es lo normal en cierto sistema” (Y-022).

La mayoría de los entrevistados reconocen un cambio entre el sistema educativo de los dos países. Se resaltan los comentarios del participante F-053 quien expresa de mejor manera estas diferencias:

“Sí ves las carencias que tienes en los temas y es de: ‘¿Cómo es que no sé de esto!’ o sea, sí te sientes raro, ya no te concentras de la misma forma que me concentraba, ya no me... pues ahora sí, pierdes las ganas de... ¿echarle ganas, se podría decir? Más o menos, sí me siento... como que me quedé atrás (F-053).

...son muchas demandas, a lo mejor a muchos compañeros no les cuesta, porque pues ves en las clases y... ‘¡Ay, cómo no le cuesta! ¿cómo le entiende?’ Y yo pues me quedo como que: ‘¿Cómo le hace! No sé, no lo sé, ¿cómo es que sacó ese resultado?’ Entonces sí, sí lo siento un poco demandante” (F-053).

Como se relata, las diferencias educativas de ambos países repercuten en la percepción del propio estudiante sobre sí mismo. Una posible explicación podría ser que en México (específicamente en la Universidad Veracruzana) el contenido en principios matemáticos, mientras que el sistema estadounidense pareciera estar fundamentado en ejercicios y resolución de problemas. Se requiere de mayor investigación para examinar si estas discrepancias pueden generalizarse en otros contextos educativos.

Con relación a las demandas *escolares-culturales* se incluyen las demandas del lenguaje. Tres relatos pueden expresar mejor las demandas a las que se enfrentaron estos estudiantes:

“Tenía muchas faltas de ortografía en español, pues porque estaba acostumbrado a escribir todo el tiempo en inglés... y pues, las palabras, hasta la fecha se me cruzan. O sea, digo... ya ves que primero dices la acción y todo eso, ¿no? Entonces como que sí me costó un poco en ese sentido de regresar” **(F-053)**.

“[...] quedé en la Prepa J. (sí pude), y de ahí me sacaron [risas]... porque el nivel de español ya era demasiado avanzado, no entendía absolutamente nada, y ahí fue cuando empecé con tutorías privadas de español, tomé un año, me salí... bueno, me botaron de la escuela, tomé el año para aprender español con un profesor privado [...] me metieron otra vez a una prepa, pero ya ahora privada, y fui donde me sentí más cómoda, porque era un poquito similar al sistema de Estados Unidos de: somos veinticinco alumnos, hay más atención... es un poco más al sistema de Estados Unidos, y ya cuando entré a la Universidad... tomé un curso, y sí lo pasé, me vine preparada... para ese sí estudié, para ese sí me preparé, porque pues sí quería entrar” **(N-062)**.

“...el idioma [ha sido una de las cosas menos agradables de haber retornado]” **(R-092)**.

“...cuando yo regresé sí, se me dificultó a más no poder, porque en una de que no sabía bien el español [...] pero sí fue así como que muy... dificultoso para mí en ese sistema [...] en ciertos sistemas sí llegué a recibir *bullying*, porque: ‘tú no sabes pronunciar esta palabra’” **(Y-022)**.

El considerar las demandas familiares y escolares permite generar acciones de inclusión social a los estudiantes con experiencia migratoria, sin embargo, estas demandas pueden exacerbarse en función de los antecedentes familiares. En el siguiente apartado se expresa un análisis de esta posible relación.

e) *Antecedentes familiares universitarios*

De los cinco participantes entrevistados, dos expresaron tener familiares cercanos con antecedentes universitarios. Al parecer, esta condición es un factor que aumenta las exigencias familiares de tener una carrera universitaria:

“[Mi tío] Me alienta a no... ahora sí, a no darme por vencido. Me lleva, me invita, por ejemplo, me enseña, me ayuda... ahora sí, me enseña cómo se hacen las licitaciones, lo acompaña a México a la SCT, o sea, me incluye, y es lo que me llama la atención” (F-053).

“...demasiada presión, fue demasiada, fue como de: ‘si tú no estudias como que quedas fuera de la familia’, porque tenemos un primo que no estudió hasta mucho después, y se ve como la oveja negra, entonces aquí, todos los primos y ciertos tíos tienen una [carrera]... tenemos una maestra que le dio clases a sus hijas, entonces siempre fue como de: ‘tienen que estudiar [la] universidad, a fuerza lo tienen que hacer’, y a cambio, allá en Estados Unidos hubiera sido de las primeras de haber ido en la familia, y aquí ya es todas, entonces es algo obligatorio, y allá no lo veían como obligatorio, era más importante tener trabajo para aportar a la familia que estudiar” (N-062).

Por el contrario, los tres participantes que expresaron no tener antecedentes universitarios en su familia no registraron estas exigencias adicionales. En su lugar, pareciera que esta condición facilita una motivación intrínseca:

“...ya que quedé y todo eso, fue así como de que: ‘¡no!, voy a ser una de las primeras en la familia en tener una licenciatura y voy por ella, y no sólo en quedarme en tener una licenciatura, voy por más todavía’, entonces sí es como un orgullo para uno mismo” (Y-022).

Los resultados expuestos son similares a lo revisado en la literatura científica (Vasquez-Salgado et al., 2015) con población migrante en Estado Unidos. Un trabajo integral para intervenir con esta población requiere no sólo atender las expectativas propias de los estudiantes, sino también las de su círculo inmediato que regulan estas demandas.

f) *Distancia social con México*

La unidad de análisis denominada *Distancia social con México* se refiere al choque entre lugar de origen antes y después de migrar a los Estados Unidos. Se subdivide en cuatro indicadores: actividad económica, urbanismo, tecnología y relaciones interpersonales. De acuerdo con los participantes, el mayor cambio percibido se relacionó con el urbanismo:

“...había más casas, ya el monte había casi-casi desaparecido, todavía queda para atrás, pero... eso ya es la mancha urbana que va avanzando de las casas... Cuando llegamos no estaba pavimentado pero hace un año comenzaron a pavimentar y ya quedó.” (F-053).

“En la calle principal no vimos los semáforos... casi todo... “era monte”, mucha fauna [...] no había casa que no tuviera sus palos de limón... las calles no tenían... construcciones debidas [...] o que también estás en contacto con animales [...] allá [Estados Unidos] lo puedes ver, pero sólo en el zoológico, entonces eso fue como que estás más en contacto.” (Y-022).

Así, existen dos formas de cambio: aquél en el que se regresa a un lugar más urbanizado (F-053), y otro con menores cambios hacia la urbanización (Y-022). Cuando existen mayores cambios urbanos también hay más relaciones independientes, en cambio, si las transformaciones se dirigen hacia la ruralidad, habrá más relaciones interdependientes (Greenfield, 2009), lo anterior se puede observar en el análisis del discurso de los entrevistados:

“...cada quién está en su rollo, en su vida... mi mamá es la que más se lleva con el chavo [vecino]... pero pues así como relación-relación con las vecinas, no muy buena.” (F-053).

“En este sistema había mucha gente apoyándonos, de que querían que nosotros nos complementáramos y aprendiéramos el español, o sea, en eso sí había bastante gente que nos decía: ‘no, es que tienen que aprender, a ver yo te digo, ¿cómo se dice esto?’ O sea, en ese sistema sí hubo bastante gente apoyándonos.” (Y-022).

También se incluyen contrastes cambios sociales entre Estados Unidos y México, ocasionados por la prensa y los medios de comunicación:

“...sí me pegaban los estereotipos porque en eso crecí” (N-062).

“Me lo imaginaba como un lugar inseguro, en donde no puedes salir o confiar en las personas, como si todas las personas que vivieran en México pudiesen hacerme daño (esto por algunas de las películas que veía) [...] no esperaba que las personas me fueran a recibir con gusto” (R-092).

“...la mayor preocupación de todos al saber de nuestro regreso, era la inseguridad [...] un país donde pareciera que en cualquier momento podrías ser asesinados por quedar entre guerra de los carteles [...] revelarse una triste realidad sobre la *corruption* en México [...] Todo lo malo que se escucha de México, es cierto” (V-017).

Como puede apreciarse, estos estudiantes tenían poco contacto con México, por lo que basaban su criterio en función de los reportes de prensa, los cuales sesgaron su visión, y propiciaron falsas expectativas que podían incrementar su resistencia a retornar.

Los otros indicadores (tecnología y actividad económica), fueron reconocidos de las siguientes maneras:

“...Ves las carencias que tiene el país. Ves que no todos tienen la misma oportunidad, las condiciones de vivienda, economía, todo es muy feo” (F-053).

“...estoy acostumbrada a andar en metro, andar en tren, así me muevo, es una ciudad... entonces cuando me dijeron: ‘¡Ay! Es que es una ciudad [Xalapa]’, yo me imaginaba como un pueblito...” (N-062).

“...también creo que la educación es mejor en Estados Unidos que aquí, esto porque hay más apoyo a los estudiantes [...] el salario es muy poco, y trabajas más horas” (R-092).

“La mitad del viaje fue bastante tranquilo, disfrutando de la vista, las ciudades, los campos de Estados Unidos. Pero, al momento de cruzar la frontera a México, el paisaje se tornó un tanto gris e incierto” (V-017).

Así, el impacto (imaginario o real) del cambio social Estados Unidos-México influye directamente en sus deseo de permanecer en México para rehacer su vida. El siguiente apartado describe las expresiones emanadas por los participantes para rehacer (o no) su vida en México.

g) *Integración social*

El ajuste transcultural concluye cuando el migrante se incorpora al lugar destino, este fenómeno será denominado como *integración social*. En esta última unidad de análisis se exponen dos indicadores: el primero relacionado al proceso de integración, y el segundo al resultado. Con relación al *proceso de integración* destacan los siguientes relatos:

“...nos preparamos casi todo un año, desde el año pasado estuvimos cuidando minuciosamente esos detalles [...] Lo más agradable de regresar al país [fue] volver a encontrarte con las amistades que tenías antes [...] he intentado pues, incluirme al equipo de natación, pero no es... no sé... el profe... pues siempre tiene a su equipo del otro lado [...] [¿A qué cree usted que se deba esta situación?] Favoritismo” (F-053).

“yo ya estaba construyendo una vida, aunque era muy joven, yo tuve que crecer, y... fue molesto, fue enojo, porque pensé que no podía decidir sobre mi propia vida, pero de cierta forma lo entendí, y me tuve que aguantar [risas] [...] me privaron de eso [independencia] cuando llegué porque la inseguridad ...viendo todos los movimientos que hay aquí, era de: ‘entonces algo sí pasa aquí’, que pues allá no teníamos tanto” (N-062).

“...no hablar en inglés ya que mi mamá me lo aconsejó, esto porque íbamos a una ciudad donde el inglés no es usado por los habitantes, por lo que tuve que empezar a perfeccionar mi español [...] Me hacían burla algunos compañeros y familiares por cómo hablaba [...] las personas me decían que mejor me regresara a Estados Unidos [...] la gente me ayudaba, aunque no la conocía” (R-092).

“El adaptarme al lenguaje cultural ajeno, que aunque entiendo el idioma hay mucho contexto que me quedo fuera. Y se siente la distancia entre mis compañeros que crecieron aquí y yo, que no tengo ese mismo contexto” (V-017).

“...luego-luego nos queríamos regresar porque no nos sentíamos cómodos aquí. Sentíamos todo esto muy extraño. Entonces, desde ese momento todo fue como que... ‘nosotros nos queremos regresar’ [...] me dice [su amiga que vive en EE.UU.]: ‘¿Y qué pasa si yo me regreso y me pasa lo mismo?’, [...] y yo le dije: ‘es que no te vengas, mejor quédate allá’ [...] en cierto momento [hablar de su experiencia migratoria] sí me llega a lastimar [ojos llorosos]...” (Y-022).

Como puede observarse, el proceso es diferente en cada entrevistado. Al parecer, los resultados coinciden con Bashir (2022) que señala cómo la distancia cultural es un factor que influye en la adaptación sociocultural. Así, los participantes que se sentían más cercanos a la cultura mexicana tuvieron un proceso menos difícil que sus demás compañeros (ej. F-053).

De igual manera, se puede observar diferencias con el indicador denominado *resultado de integración social*. Así lo demuestran los siguientes enunciados:

“Me sentía... en casa... te sientes en casa, porque sabes que estabas en un lugar donde no eres [...] Sí he cambiado, para más mejor, yo creo que sí [...] Ya no me siento el mismo [ojos llorosos], ya no me siento el mismo que era antes, en el sentido de que... la escuela [...] Si de verdad, vas a venir aquí a aprovechar, hazlo, si no, la verdad, quédate allá. Si de verdad vas a venir aquí a echarle ganas, a estudiar, o ya tienes algo seguro aquí, regresa. Si no, quédate allá” (F-053).

“Me siento más segura, conozco más Xalapa, no siento que me pierdo, conozco moverme, ya conozco más gente aquí, me siento más feliz... estaba hablando con unos amigos, que sí les dije: ‘de todos los lugares que pude llegar a México, llegué a una muy bonita ciudad, una ciudad de cultura, una ciudad de estudio, y una ciudad que va progresando poco a poco’ [...] siento que si hubiera seguido allá en ese programa y todo, no sé, hubiera crecido de diferente forma, y siempre me cuestiono eso [...] Ahora me siento orgullosa de decir: ‘soy mexicana’” (N-062).

“Mejoré mi español [...] hice nuevos amigos en la escuela [...] conocí nuevos lugares en México [...] considero que actualmente si pudiese regresar a Estados Unidos lo haría” (R-092).

“Conocer toda una *culture* que es parte de mí, y ahora más viva [...] reconectar con mi familia y raíces [...] México tiene las mismas posibilidades que cualquier otro país para vivir una vida tranquila, segura y llena de color” (V-017).

“...al no regresarnos rápidamente, por decirlo así, pues yo, me resigné a no volver en su momento [...] al resignarme, por decirlo así, ya fue así como que: “¿qué es lo que tiene aquí?”, que no tenía yo allá, entonces ya empecé a comparar la diferencia [...] [lo más agradable] es la naturaleza, las leyendas, las historias [...] la verdad, sí se lo recomendaría [retornar a México], y de hecho, ya lo he hecho, no es como que algo nuevo para mí, porque sí he estado con algunos familiares, bueno, primos que me dicen:

“es que quiero conocer”, digo: “¡Adelante, vente!” [...] y yo les decía: ‘es que es muy bonito vivir aquí’” (Y-022).

Así, la integración social se manifiesta de diferentes maneras, mientras que algunos se resignan en rehacer su vida en México, otros expresan aceptación, resaltando vivencias únicas que los definen como individuos biculturales (proceso de integración de acuerdo con el modelo de Berry; Sam et al., 2010).

Conclusión y discusiones:

La experiencia migratoria es un proceso que define psicológicamente a quien lo vive durante todo el ciclo vital. Pocas investigaciones se han centrado sobre los efectos psicosociales al retorno de los migrantes, principalmente en los contextos educativos universitarios. En esta investigación se observó mediante el discurso de universitarios que residen actualmente en México las dificultades que tienen los migrantes para ajustarse al nuevo contexto educativo.

Se observaron expresiones de ajuste transcultural durante los primeros meses de regreso, con síntomas emocionales (tristeza y enojo), además de signos físicos (cansancio e insomnio). Asimismo, se logran identificar cinco recursos que influyen en el proceso de ajuste (sociales, económicos, de infraestructura social, culturales y personales). Adicionalmente, las demandas en los contextos familiares y escolares también inciden en este ajuste. Finalmente, el impacto social que se genera facilita acciones de integración social (tanto en su proceso como en su resultado). Si bien, algunas expresiones parecen resolverse en resignación por vivir en México, en todos los casos los universitarios perciben su retorno como una fortaleza que los identifica como biculturales.

Los hallazgos aquí presentados permiten tres conclusiones: 1) los migrantes de retorno también experimentan ajustes transculturales que influyen en su desempeño escolar; 2) la inclusión social de esta población requiere centrarse en al menos tres elementos: a) dominio de los procesos administrativos; b) manejo del idioma, c) apoyo psicoemocional, y 3) si las instituciones educativas incorporaran las experiencias de estos estudiantes se podría

aprovechar un recurso único para el mejoramiento social y educativo de la propia comunidad a la que pertenecen.

Estos hallazgos refuerzan la premisa de que el ajuste de los universitarios con experiencia internacional está fuertemente asociado con su nivel de bienestar psicológico, lo cual promueve mejores niveles de calidad de vida (Rahman, 2018). Algunas recomendaciones que pueden hacerse para el trabajo con esta población pueden agruparse en tres niveles: personal, grupal e institucional.

Con relación a lo personal, es necesario retomar las condiciones psicológicas que influyen en el bienestar de los migrantes. Por ejemplo, se ha registrado que las personas que se consideran a sí mismas como biculturales se caracterizan por tener bajos niveles de neuroticismo, dogmatismo, dependencia al campo, estrés, ansiedad, ira, y problemas mentales; también suelen mostrarse con altos niveles de satisfacción con la vida, autoestima, inteligencia emocional, autoeficacia, estrategias dirigidas hacia la resolución de problemas, además de ser activos con su entorno (Schmitz y Schmitz, 2022). Estas características requieren ser incluidas como parte de un programa de atención psicológica a esta población, así como el entrenamiento en el manejo del estrés relacionado con estrategias activas (ej. búsqueda de información analítica y exploratoria) y no pasivas (ej. estilo normativo a la cultura dominante o estrategias evitativas), las cuales han demostrado su eficiencia para aumentar los niveles de ajuste transcultural (Szabo et al., 2019).

Por su parte, las acciones establecidas a nivel grupal en la escuela pueden centrarse en promover el contacto transcultural por medio de actividades académicas que reconozcan las experiencias migratorias de los estudiantes (no sólo las de retorno, sino las diversas variedades como las locales e internacionales). Con ello se reconocerían distintas experiencias culturales, aumentando su variedad dentro del grupo, mientras se reducen las actitudes negativas hacia las minorías (Shum, 2021).

Con relación a las acciones a nivel institucional, Bashir (2022) señala cinco recomendaciones que las universidades requieren implementar con la población migrante para facilitar su adaptación: 1) compartir información detallada y comprensiva acerca de la vida universitaria antes de ingresar a sus estudios; 2) brindar un contexto cultural que facilite

sus interacciones sociales con otros estudiantes; 3) ofrecer apoyo emocional relacionada con su experiencia migratoria para los estudiantes que lo requieran; 4) desarrollar guías educativas para los profesores que señalen cómo atender a los estudiantes con antecedentes migratorios, y finalmente, 5) promover la apertura para que los estudiantes se reconozcan como migrantes ante los maestros y sus compañeros.

El trabajo aquí presentado contribuye al reconocimiento de esta población en los contextos educativos. Sin embargo, existen varias limitaciones que requieren ser atendidas en estudios posteriores, cuatro de ellas se enuncian a continuación. Primero, el análisis no distingue entre diferentes formas de retorno existentes en la literatura (repatriados, *dreamers*, retornados, entre otros); segundo, las unidades de análisis pudieran no estar claramente diferenciadas entre sí (ej. demandas familiares y escolares); tercero, las relaciones establecidas entre las unidades de análisis son más descriptivas que causales, y cuarto, en la actualidad, todavía no existe un modelo integrador sobre el ajuste transcultural en poblaciones migrantes, por lo que los resultados presentados se explican desde diferentes modelos, lo cual atenta con su validez predictiva.

En consecuencia con lo anterior, se propone que en estudios subsecuentes se comparen procedimientos similares con muestras diversas (dentro y fuera de la Universidad Veracruzana); con otros criterios de inclusión y exclusión para definir la migración de retorno. Finalmente, la investigación con migrantes retornados y no retornados requiere ser difundida en espacios académicos, con la intención de fortalecer los aspectos teóricos con suficiente evidencia empírica, sólo así se podrán hacer adecuaciones teóricas con fundamento para establecer teorías unificadoras que expliquen este fenómeno.

Todavía existen muchas limitaciones teóricas y metodológicas sobre la inclusión social en ambientes educativos. No obstante, los hallazgos reportados en este trabajo permiten conocer un fenómeno poco explorado en la literatura científica: el ajuste transcultural de migrantes retornados. Esta información será útil para el mantenimiento de universidades (y sociedades) más diversas e igualitarias.

Referencias

- Ahadi, S. A. y Puente-Díaz, R. (2011). Acculturation, personality, and psychological adjustment. *Psychological reports*, 109(3), 842-862.
- Akhimien, G. O. y Umemezia, E. (2021). Demographic profiles for Cross-cultural Adjustment of Expatriates in Nigeria. *Acta Univ. Sapientiae, Economics and Business*, (9), 25-49.
- Alhaddad, L., Goodwin, R. y Kanngiesser, P. (2021). Challenges and coping: Perspectives on Syrian and Iraqi Refugee Youth in Germany. *Journal of Adolescent Research*, 0(0), <https://doi.org/10.1177/07435584211056069>
- Amini, S. S. y Nguyen, A. M. T. D. (2021). Muslim and Jewish Immigrants' Adjustment: The Role of Religious-American Harmony, Religious-American Identity Centrality, and Discrimination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(3), 259-274. <https://doi.org/10.1177/0022022121994328>
- Bashir, A. y Khalid, R. (2022). Determinants of psychological adjustment of Pakistani international students. *Cogent Education*, (9), 1-24. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2113214>
- Bui, H. T. N., Selvarajah, C., Vinen, D. G. y Meyer, D. (2021). Acculturation: Role of Student–University Alignment for International Student Psychological Adjustment. *Journal of Studies in International Education*, 25(5), 546-564. <https://doi.org/10.1177/1028315320964286>
- Chan, C. F. y Jheng, Y. J. (2021). Difference Among Similarity: A Study on Macao Students' Adjustment Experiences in Taiwan's Higher Education Systems. *ECNU Review of Education*, 4(4), 764-787. <https://doi.org/10.1177/2096531120918771>
- Díaz Báez, E. G., Silva Luévanos, B. E. y Sandoval Sánchez, K. I. (2020). Diseño de una entrevista semiestructurada sobre la vivencia de relaciones de pareja respecto al ideal de amor romántico. *Alternativas en psicología*, (44), 150-159.
- Doucerain, M. M. (2018). Heritage Acculturation Is Associated With Contextual Factors at Four Different Levels of Proximity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1539-1555. <https://doi.org/10.1177/0022022118796976>
- Falcone Castillo, J., Castro Serrano, B., Serrano Pérez, P., Ortíz Ramírez, V., Toral Chaigneau, M., ... Guzmán Valencia, C. (2009). Promoción de la calidad de vida: Evaluación de impacto del programa "Fortalecimiento para una vida saludable".

- International Journal of Psychological Research*, 2(1), 24-34.
<https://doi.org/10.21500/20112084.875>
- Farahani, L. D. y Bradley, G. L. (2018). The Role of Psychosocial Resources in the Adjustment of Migrant Adolescents. *Journal of Pacific RIM Psychology*, 12, 1-11.
<https://doi.org/10.1017/prp.2017.21>
- Fundación BBVA (2021). *Anuario de migración y remesas. México 2021*. México: Gobierno de México, CONAPO y Fundación BBVA.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2): 401-418.
<https://doi.org/10.1037/a0014726>
- Hale, K. E. y Kuperminc, G. (2021). The Associations Between Multiple Dimensions of Acculturation and Psychological Distress Among Latinx Youth from Immigrant Families. *Youth & Society*, 53(2), 342-368.
<https://doi.org/10.1177/0044118X19898698>
- Levit, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R. y Suárez-Orozco, C. (2018). Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force Report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Miconi, D., Moscardino, U., Altoè, G. y Salcuni, S. (2019). Parental Supervision, Executive Functions, and Emotional-Behavioral Problems in Chinese Immigrant and Italian Nonimmigrant Early Adolescents in Italy. *Journal of Early Adolescence*, 39(8), 1177-1209. <https://doi.org/10.1177/0272431618812157>
- Navarro Hernández, A. M. (en prensa). Perfil sociodemográfico y estresores de jóvenes migrantes de retorno en la Universidad Veracruzana. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Veracruzana.
- Numtaz, S. y Nadeem, S. (2022). Understanding the Integration of Psychological and Socio-cultural Factors in Adjustment of Expatriates: An AUM Process Mode. *SAGE Open*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/21582440221079638>
- Perpiña, C. (2012). *Manual de la Entrevista psicológica. Saber escuchar, saber preguntar*. Madrid: Psicología Pirámide.

- Poulou, M. S. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher–student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 499-521. <https://doi.org/10.1177/0143034320951911>
- Rahman, S. U. (2018). Psychological Well-being of International Students in Thai Universities–Effects of Socio-cultural Adjustment. Conference: Oriental Business and Innovation Center, At: Budapest.
- Rhein, D. (2018). International University Students in Thailand: Shifting from Universalistic Models to an Ethnicity Matters Approach. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 286-308. <https://doi.org/10.1177/1475240918817412>
- Roca-Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. En: Lopezosa, C., Díaz-Noci, J. y Codina, L. (ed). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Sadewo, G. R. P., Kashima, E. S., Gallagher, C., Kashima, Y. y Koskinen, J. (2020). International Students' Cross-Cultural Adjustment: Social Selection or Social Influence? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(6), 490-510. <https://doi.org/10.1177/0022022120930092>
- Salas, A. M. (2008). *El resentimiento en el paramilitarismo. Análisis del discurso de Carlos Castaño Gil*. Colombia: Universidad del Rosario.
- Sam, D. L. y Berry, J. W. (2010). Acculturation: when individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472-481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. y Noack, P. (2018). Acculturation and School Adjustment of Early-Adolescent Immigrant Boys and Girls in Germany: Conditions in School, Family, and Ethnic Group. *Journal of Early Adolescence*, 38(3), 352-384. <https://doi.org/10.1177/0272431616670991>
- Schmitz, P. G. y Schmitz, F. (2022). Correlates of Acculturation Strategies: Personality, Coping, and Outcome. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(7-8), 875-916. <https://doi.org/10.1177/00220221221109939>
- Sedikides, C. y Wildschut, T. (2022). Nostalgia across cultures. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 16, 1-16. <https://doi.org/10.1177/18344909221091649>

- Shum, K. K., Chan, W. W. L., Tsoi, E. W. S. y Lam, S. (2021). Being the minority hurts or helps? A moderated mediation model of group membership, cross-cultural acceptance, and school adjustment. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(8), 1355-1371. <https://doi.org/10.1177/1368430220952137>
- Szabo, A., Ward, C. y Fletcher, G. J. O. (2019). Stress appraisal, information processing strategies, and somatic symptoms: A longitudinal study with immigrants. *Journal of Health Psychology*, 24(5), 650-660. <https://doi.org/10.1177/1359105316678306>
- Universidad Veracruzana (2021). *Anuario estadístico de la Universidad Veracruzana*. Tomado de https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2022/01/04-Alumnos_2021.pdf
- Vasquez-Salgado, Y., Greenfield, P. M. y Burgos-Cienfuegos, R. (2015). Exploring Home-School value conflicts: Implications for Academic Achievement and Well-Being among Latino First-Generation College Students. *Journal of Adolescent Research*, 30(3), 271-305. <https://doi.org/10.1177/0743558414561297>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. y Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

Acerca de los autores

Axel Manuel Navarro Hernández, licenciado en Psicología (2009) y especialista en Métodos estadísticos (2012) por la Universidad Veracruzana. Forma parte de la plantilla docente en la misma casa de estudios de 2013 a la fecha. Además de la docencia, ejerce su Maestría en Psicoterapia Gestalt (2012) en la consulta privada desde su egreso a la fecha. Fue asistente editorial de la revista "Medicina, salud y sociedad" del 2011 al 2012. Colaborador de diferentes artículos relacionados con la salud mental en jóvenes universitarios y preuniversitarios, así como los efectos del cambio sociodemográfico en el desarrollo social de los ciudadanos. Actualmente es estudiante regular del Doctorado en Psicología por la Universidad Veracruzana, adscrito al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Carlos Alberto Garrido de la Calleja, licenciado en Trabajo Social por la Universidad Veracruzana, Maestro en Políticas Sociales por la Universidad de Nuevo León y Doctor en Sociología por la Universidad de Puebla y Columbia Nueva York. Es investigador del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1, Perfil PROMEP, Miembro de la Generación COLMEX-BIARI 2016 e Integrante del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Respecto a sus investigaciones, cabe señalar que las ha realizado tanto en comunidades rurales y urbanas de México como en condados de los Estados Unidos (New York, Georgia, Carolina del Sur, California, Nuevo México, Connecticut, New Jersey, Pensilvania, Tennessee, Florida, Texas, Arizona, entre otros estados) y provincias de Canadá.

Lucila María Pérez Muñoz, licenciada en Psicología, Maestría en Tecnología Educativa, Maestría en Psicología y Desarrollo Comunitario; Dra. en Educación. Docente de Tiempo Completo, Facultad de Psicología. Directora de la Facultad de Psicología. Colaborador del Cuerpo Académico en Consolidación UV-CAEC-268: "Calidad de Vida y Desarrollo Humano". Actualmente directora de la Facultad de Psicología, Región- Tuxpan de la Universidad Veracruzana. Experiencia profesional en Capacitación y formación de Recurso Humano y Docencia a nivel superior y posgrado.
