



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

Jensen, Bryant; Mejía Arauz, Rebeca; Aguilar Zepeda, Rodrigo

La enseñanza equitativa para los niños retornados a México

Sinéctica, núm. 48, 2017, Enero-Junio, p. 00

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99856084005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA ENSEÑANZA EQUITATIVA PARA LOS NIÑOS RETORNADOS A MÉXICO

EQUITABLE TEACHING FOR RETURNEE CHILDREN IN MEXICO

Por: Bryant Jensen (Estados Unidos de América)

bryant_jensen@byu.edu

Currículo: doctor en Psicología Educativa. Profesor asistente en el Department of Teacher Education de la Brigham Young University. Sus líneas de investigación versan sobre cultura y aprendizaje, docencia, observación de aula y migración.

Por: Rebeca Mejía Arauz (México)

rebmejia@iteso.mx

Currículo: doctora en en Psicología del Desarrollo. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO. Su línea de investigación versa sobre procesos culturales: variantes culturales en el desarrollo sociocultural cognoscitivo.

Por: Rodrigo Aguilar Zepeda (México)

rzpeda@colef.mx, rodro_az@yahoo.com.mx

Currículo: doctor en Estudios de Población por El Colegio de México. En la actualidad realiza su estancia posdoctoral en El Colegio de la Frontera Norte con el proyecto Inserción escolar de niños y jóvenes retornados. Un estudio comparativo en dos contextos de arribo, Tijuana y Cuernavaca. Sus líneas de investigación versan sobre migración de retorno a México (caracterización sociodemográfica), migración de retorno de niños y jóvenes a México y su relación con la inserción escolar, migración de retorno en hogares y la reestructuración de estos, así como el tema de asimilación en contextos de retorno.

Recibido: 23 de septiembre de 2016. Aceptado para su publicación: 3 de febrero de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/756>

Resumen

El número de mexicanos que dejan Estados Unidos de América (EUA) es ahora mayor que el que ingresa a ese país, lo cual señala un cambio monumental en la relación EUA-México. Este fenómeno genera preguntas nuevas acerca de la colaboración binacional, particularmente del bienestar de niños y jóvenes transnacionales. Un análisis de datos del Censo y la Encuesta Intercensal de México permite identificar tendencias demográficas básicas de niños y jóvenes "retornados" que se encuentran en México después de haber vivido en EUA. La mayoría de ellos son nacidos en EUA, relativamente jóvenes, con un padre o madre nacido en México y dispersos a lo largo del país, y se concentran en municipios de los estados del norte y del centro. En este artículo enmarcamos las necesidades de aprendizaje en las aulas para dichos estudiantes y presentamos los hallazgos de un estudio descriptivo reciente que analiza tres aspectos de la equidad en la enseñanza: ser de adecuada cantidad, de alta calidad y significativa (Jensen, Pérez & Aguilar, 2016), en videgrabaciones de interacciones en salones de tercer año de preescolar y primer año de primaria en el estado de Aguascalientes. Concluimos con una serie de recomendaciones de

investigación futura y acciones en las instituciones educativas encaminadas a enriquecer las oportunidades de aprendizaje para estos estudiantes retornados en las aulas mexicanas.

Palabras clave: equidad, enseñanza y aprendizaje, migración familiar, teoría sociocultural.

Abstract

The number of Mexicans leaving the U.S. is now greater than the number coming to the U.S., signaling monumental shifts in U.S.-Mexico relations. This is evoking new questions about bi-national collaboration, particularly regarding the wellbeing of transnational children and youth. Analyzing data from the Mexican Census, we identify basic demographic trends of “returnee” children and youth —those in Mexico after living in the US. Most are US-born with a Mexican-born parent, relatively young, and dispersed across the country, with concentrations in municipalities in northern and central states. We frame classroom-learning needs for these students and share descriptive findings from a recent study of equitable teaching —i.e., high quality, adequate quantity, and meaningful— through video recordings of classroom interactions in early elementary settings in the state of Aguascalientes. We conclude with a series of recommendations to enrich learning opportunities for returnee students in Mexican classrooms.

INTRODUCCIÓN

La recesión económica de 2008 marcó el fin de una era de migración para México al detonar tendencias nuevas, así como preguntas asociadas a la relación EUA-México. Preguntas como ¿deberían las instituciones de EUA y México asociarse para abordar juntas el problema de bienestar educativo que representa el regreso de los niños y jóvenes a México junto con sus familias? Más específicamente, nos preguntamos cómo podemos fomentar oportunidades de aprendizaje de alta calidad a través de la enseñanza equitativa en las aulas mexicanas para los niños que se identifican como estadounidenses. En esta línea, y como algo en especial crítico para los estudiantes de grupos marginados, la enseñanza equitativa aborda tres elementos: ser de alta calidad en términos globales, ser de suficiente tiempo y ser significativa en términos locales o socioculturales (Jensen, Pérez & Escobar, 2016; Jensen, Chapman & Haertel, 2017) para definiciones y discusiones más elaboradas de la “enseñanza equitativa”.

Algunas investigaciones han explorado las experiencias de familias mexicoamericanas que mandan a sus hijos adolescentes a las escuelas en México para evitar la violencia que se vive en las escuelas del centro de las ciudades estadounidenses (Reese, 2002; Trueba, 1999) y otras han examinado las experiencias y los desafíos que enfrentan los niños American Mexican en las escuelas en México (Zúñiga & Hamann, 2013); sin embargo, hasta el momento no conocemos ninguna investigación que aborde la calidad de la enseñanza en las aulas en México para los niños y jóvenes retornados.

El propósito de este artículo es doble. En primer lugar, a partir de datos del Censo mexicano de 2010 y la Encuesta Intercensal 2015, presentamos un mapeo a escala nacional de los niños y jóvenes retornados. Examinamos las diferencias en las concentraciones de retornados por edad, estado y municipio para cada estado.

Usando las fuentes de información, definimos a los niños retornados de manera amplia: niños y adolescentes de seis a diecisiete años de edad que, independientemente de su lugar de nacimiento, tuvieron la experiencia de vivir en EUA en algún momento de sus vidas. El grupo de retornados no es homogéneo; varía en función de las razones para dejar EUA, dominio del inglés y el español, la familiaridad con México, la identidad nacional, la cantidad de grados cursados en el sistema escolar de EUA, tiempo de llegada a México, el nivel socioeconómico, etcétera (Zúñiga & Hamman, 2009).

En segundo lugar, conceptualizamos la enseñanza equitativa para los niños retornados a México y ofrecemos un análisis descriptivo, utilizando observaciones de videograbaciones de clases en salones del tercero de preescolar y primero de primaria en el estado de Aguascalientes. Concluimos con recomendaciones para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje para los niños y adolescentes retornados en las aulas mexicanas.

NUEVOS PATRONES DE MIGRACIÓN

La ola de migraciones desde México hasta EUA, entre 1965 y 2008 aproximadamente, ha sido la más larga en la historia de EUA (Pew Research Center, 2015); comprendió más de dieciséis millones de personas, sin contar los hijos de los migrantes mexicanos que nacieron en ese país (González-Barrera, 2015). Actualmente, uno de cada siete niños en EUA tiene un padre o abuelo nacido en México (Jensen & Sawyer, 2013). México sigue siendo la mayor fuente de inmigrantes documentados y no documentados en EUA.

La recesión de finales de 2008 marcó el término de una era de migración. En 2010, los mexicanos que regresaban a su país eran tantos como los que llegaban a EUA (Passel, Cohn & González-Barrera, 2012) y en 2014 fue mayor el número de mexicanos que regresaban al país que el que ingresaba a EUA (González-Barrera, 2015). En 2007 había 12.8 millones de migrantes mexicanos en EUA frente a los 11.7 millones en 2014. La reintegración familiar y la recesión económica de EUA (González-Barrera, 2015; Passel, Cohn & González-Barrera, 2012) eran las razones más frecuentes para el regreso a México, seguidas por la deportación (U.S. Department of Homeland Security, 2014) y la estricta vigilancia en la frontera (Rosenthal & Meissner, 2014). A partir de 2017, la entrada de un nuevo gobierno en EUA, con una agenda antiinmigrante, puede favorecer el incremento en el retorno de migrantes mexicanos y sus hijos a México.

Los flujos de regreso a México han provocado nuevas preguntas y consideraciones acerca de las oportunidades e integración para los migrantes, aun cuando las viejas preguntas –por ejemplo, ¿cómo mejorar la calidad escolar para los hijos estadounidenses de migrantes mexicanos? (Jensen & Sawyer, 2013)– siguen siendo relevantes. Las preocupaciones sobre la integración se han revertido; las nuevas preguntas abordan cómo las instituciones mexicanas deberían incorporar a los migrantes, no solo de EUA, sino también de Centroamérica (Pederzini, Riosmena, Masferrer & Molina, 2015).

Existen muy pocos trabajos empíricos sobre este tema (Escobar, Lowell y Martin, 2014) y más pocos aún en lo que se refiere a la infancia y adolescencia. Algunos estudios abordan oportunidades educativas, entre otras, para los niños mexicanos hijos de migrantes en EUA –los que se quedaron atrás– (Giorguli, Jensen, Bean, Brown, Sawyer y Zúñiga, 2014). En estos se encuentra, por ejemplo, que

las remesas tienen poca influencia en los resultados educativos de los jóvenes mexicanos (Sawyer, 2014), las matrículas escolares en las comunidades de inmigrantes tradicionales en México han aumentado dramáticamente en las últimas dos décadas (INEE, 2014), y las aspiraciones de emigrar a EUA pueden tener un efecto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes mexicanos (Jensen, Giorguli & Hernández, 2016). Sin embargo, hay muchos aspectos que desconocemos acerca de los niños y jóvenes *American Mexican* (Zúñiga & Hamann, 2013) —aquellos que se encuentran ahora en México después de haber vivido en EUA.

BIENESTAR EDUCATIVO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES RETORNADOS A MÉXICO

Mucho de lo que sabemos acerca del bienestar educativo de los retornados a México es producto de la investigación de Víctor Zúñiga, Edmund Hamann y sus colegas. Su equipo ha llevado a cabo cerca de 54,000 encuestas en escuelas primarias y secundarias en cientos de escuelas en los estados de Nuevo León (2004), Zacatecas (2005), Puebla (2009) y Jalisco (2010) (Zúñiga & Hamann, 2013). Realizaron también entrevistas de seguimiento con estudiantes y profesores seleccionados. Encontraron que entre dos y tres por ciento de los estudiantes encuestados eran “transnacionales”, es decir, habían vivido en algún momento en EUA; la mayoría de ellos (cerca de dos tercios) eran nacidos en México (Zúñiga & Hamann, 2009), aunque muchos seguían identificándose con su afiliación estadounidense (Hamann & Zúñiga, 2011). Los estudiantes retornados dijeron sentirse fuera de lugar en las escuelas mexicanas (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008), y tenían que luchar con la formación de su identidad en un nuevo ambiente (Zúñiga & Hamann, 2009). Reportaron dificultades para hablar español e incertidumbre acerca de su futuro en relación con el trabajo y lugar de residencia (Hamann, Zúñiga & Sánchez, 2010). Además, es más probable que los retornados nacidos en EUA aspiren a asistir a la universidad comparados con las poblaciones que se identificaron como mononacionales (Hamann & Zúñiga, 2011).

Retos institucionales

La mayoría de las escuelas y los maestros que trabajan con estudiantes retornados en México reportan una falta de preparación y recursos para satisfacer las necesidades particulares de estos (Zúñiga & Hamann, 2013; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008), que incluyen necesidades culturales, idiomáticas y curriculares, así como otras asociadas con la movilidad familiar. La mayoría de los maestros no hablan inglés y las escuelas no tienen la práctica de evaluar lo que los estudiantes aprendían y hacían en inglés y también han fallado en reconocer el conocimiento y las habilidades que estos alumnos aportan a la clase; todo ello es similar a lo que ocurre con maestros de niños de origen mexicano en las aulas estadounidenses (Zúñiga & Hamann, 2013, p. 184).

Los maestros en México están poco familiarizados con el currículo escolar y con las escuelas de EUA, lo cual contribuye a una cantidad desproporcionada de fracaso escolar (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008, pp. 61-78). La reprobación escolar — tener que repetir el año escolar — era la respuesta más común de los maestros de estudiantes retornados (Hamann, Zúñiga & Sánchez, 2010, p. 247). En los estudios llevados a cabo en Nuevo León y Zacatecas, los estudiantes retornados resultaron

tres veces más propensos a ser reprobados que los estudiantes no retornados; esto resulta alarmante dado el alto número de niños reprobados en México (Reimers, 1999) y su asociación con las altas tasas de deserción escolar (Reimers, 2002) y el bajo rendimiento académico (Jensen, Giorguli & Hernández, 2016).

El reto de satisfacer las necesidades de los retornados se ve agravado por problemas más generales que las escuelas públicas en México continúan enfrentando. Mientras que en las últimas décadas nuevas leyes federales han conducido a un aumento impresionante en la matrícula escolar en general en México (INEE, 2014), estas reformas coinciden con una mayor desigualdad en la calidad de las escuelas (Jensen, Pérez & Aguilar, 2016). Las escuelas públicas en comunidades de bajos ingresos se caracterizan por tener periodos escolares más cortos, cuentan con menos recursos, y los profesores que ahí enseñan suelen tener menor preparación (Pérez, Ruiz & García, 2013; Schiefelbein & McGinn, 2008). En promedio, los estudiantes de escuelas privadas en la zona urbana se encuentran a más de una desviación estándar por arriba de los estudiantes de las escuelas públicas en zonas rurales y urbanas en los resultados de exámenes académicos (INEE, 2016).

A pesar de las reformas a nivel nacional, la brecha de oportunidades se ha ensanchado en lugar de reducirse. A principios de 1990, la Secretaría de Educación Pública en México descentralizó algunas funciones administrativas con la finalidad de capacitar a los actores locales para buscar mejoras (SEP, 1992). A inicios de 2000, la SEP lanzó iniciativas para abordar la pobreza en comunidades rurales indígenas, así como para destacar la importancia de los resultados del aprendizaje de los estudiantes y la implementación de reformas curriculares. El currículo nacional fue revisado una vez más durante la administración de Felipe Calderón (2006-2012), lo que coincidió con los programas de desarrollo profesional requeridos para maestros y administradores (INEE, 2015). Más recientemente, el Congreso mexicano pasó reformas constitucionales para democratizar la contratación y promoción de maestros, así como para practicar evaluaciones frecuentes a estos.

La enseñanza equitativa en el aula

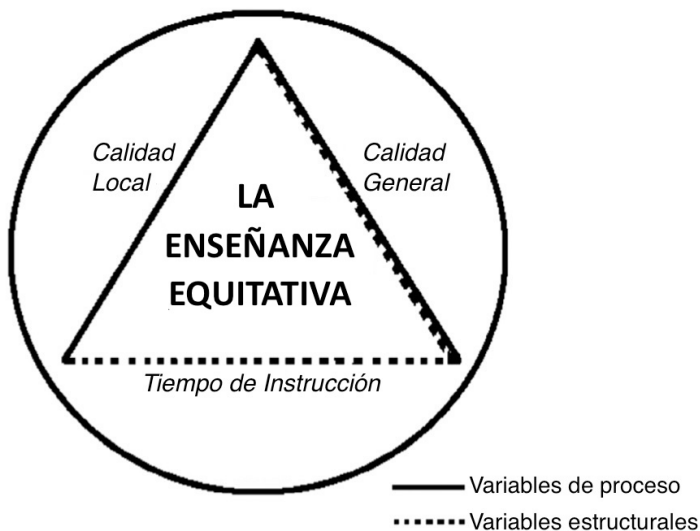
Hasta la fecha, sin embargo, hay poco trabajo en México respecto a los marcos o medidas de calidad de la enseñanza para estudiantes en general (Martínez-Rizo, 2012), y en menor medida para estudiantes cultural y lingüísticamente diversos, como es el caso de los retornados. Jensen, Pérez y Aguilar (2016) identifican tres elementos complementarios para medir la calidad en las aulas mexicanas (ver figura 1): tiempo de instrucción, calidad general y calidad local. Estos elementos están compuestos por variables de procesos (por ejemplo, las interacciones sociales, la implementación del currículo) y variables estructurales (materiales de instrucción, cantidad de estudiantes por maestro). El tiempo de instrucción se refiere a qué tanto los maestros involucran a los alumnos en la práctica deliberada de conocimiento y habilidades académicas (Creemers & Kyriakides, 2008; Stallings, 1980).

La calidad general se refiere a qué tan bien se ejecutan las actividades de la clase: qué tan productivas son, qué tanto apoyo emocional incluyen y qué tan rigurosas son las prácticas pedagógicas (Pianta & Hamre, 2009). Por último, la calidad local se refiere a lo significativo de las interacciones y actividades en el aula: en qué medida se toma en cuenta lo que el estudiante conoce y hace fuera del salón de clases (Jensen, 2014). Este último elemento es importante para los estudiantes de grupos minoritarios o discriminados como suelen ser los retornados, ya

que explorar e identificar los conocimientos previos de los niños retornados, sus habilidades y experiencias, así como conocer y valorar las vidas de los niños fuera del salón de clases (sus rutinas, prácticas, intereses, relaciones y valores), ayudaría a ofrecerles mejores oportunidades de integración y aprendizaje.

Para que la enseñanza sea “equitativa” debe incorporar estos tres elementos: ser de adecuada cantidad, de alta calidad y significativa y situada de acuerdo con la historia sociocultural del niño (Jensen, Chapman & Haertel, 2017). Argumentamos, en otras palabras, que las necesidades de aprendizaje de los niños retornados —ya indicadas— se satisfacen mejor en aulas con una enseñanza equitativa. Especialmente la calidad local, es decir, el grado en que las interacciones de aula responden a lo que los alumnos saben y hacen fuera de la escuela, tiene una fuerte relevancia para los niños de retorno, ya que estos componen un grupo marginado en México (Zúñiga & Hamann, 2013).

Figura 1. Un marco conceptual de elementos interdependientes de la enseñanza equitativa



Fuente: adaptado de la figura 1 de Jensen, Pérez y Aguilar (2016).

Aun cuando algunas de las investigaciones interpretativas realizadas en México abordan estos elementos, la producción de trabajos que ofrecen mediciones en este ámbito es poca hasta donde conocemos, y no hay estudios en esta línea que aborden el tema de los estudiantes retornados. Los estudios existentes revelan, por ejemplo, que en las escuelas primarias rurales de Guerrero y Oaxaca se proporcionaba la mitad de las horas que debían destinarse a la enseñanza (Ezpeleta y Weiss, 1996); también ocurría en las escuelas urbanas (Rockwell y Gálvez, 1982). Por otra parte, el afecto positivo entre los maestros y los niños se asoció con un

mayor esfuerzo y entusiasmo de los niños indígenas en Guerrero (Schmelkes, Mosso y Reyes, 2010). El fomentar la autonomía en los niños se asoció con habilidades lingüísticas orales más ricas en los niños pequeños de Tamaulipas (González García, 2006); resultados similares se encontraron en estudiantes de primaria en una escuela indígena bilingüe en el norte de Oaxaca (Ávila y Muñoz, 2009).

Bryk, Harding y Greenberg (2012) sostienen que la mejora sistemática de la enseñanza en aula requiere medidas fiables y válidas, las cuales actualmente no existen en México (Martínez-Rizo, 2012). Las formas para evaluar la calidad de las clases varían. Estas incluyen listas de control de inventarios, registros, encuestas, observaciones directas, portafolios de maestros y el análisis de producto (Martínez-Rizo, 2012). El modo de evaluación debe concordar con la naturaleza del constructo; una sola herramienta no puede capturar los tres elementos de calidad descritos. Se pueden usar mediciones cuyas fortalezas permitan apoyar los programas de desarrollo profesional y para examinar cómo los elementos de la enseñanza corresponden a las dimensiones de aprendizaje y desarrollo de los niños a través de diversos contextos de aula (Haertel, 2013). El diseño de los instrumentos deberá seguir una rica conceptualización y no al revés (Child Trends, 2009; Correnti & Martínez, 2012). En esta línea, describiremos dos medidas que hemos utilizado para examinar la enseñanza equitativa en las aulas del tercero de preescolar y primero de primaria en Aguascalientes, México, según la conceptualizamos anteriormente.

MÉTODO

En este trabajo llevamos a cabo dos tipos de análisis. Primero, describimos con brevedad la distribución a nivel nacional de los niños retornados en 2010 y 2015 a partir de datos del Censo y Encuesta mexicanos. Examinamos las diferencias en la concentración de retornados por edad, estado y municipios en las entidades federativas. Segundo, proporcionamos una descripción instantánea de la calidad en aulas de Aguascalientes con base en observaciones videograbadas en escuelas públicas.

Utilizamos dos fuentes del Censo de México, levantadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI): el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010) y la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015). El Censo de 2010 utilizó una muestra de 10% (2.9 millones de viviendas), mientras que la Encuesta 2015 fue una muestra representativa (6.1 millones de viviendas). El Censo incluyó un módulo sobre migración internacional, el cual abordó el periodo entre 2005 y 2010.

El estudio sobre la enseñanza equitativa obtuvo sus datos a través de videograbaciones de sesiones de clases de tercer año de preescolar ($n = 82$ aulas) y de primer grado de primaria ($n = 40$ aulas) en escuelas de Aguascalientes. Con el apoyo de camarógrafos en tiempo real, logramos reunir 1,056 segmentos de video de veinte minutos enfocados a actividades de enseñanza: 132 aulas/maestros, dos días por aula, y cuatro segmentos de veinte minutos por día. Los camarógrafos fueron instruidos para centrarse en las grabaciones de las interacciones entre maestros y niños, así como las interacciones entre compañeros durante el trabajo en pequeños grupos. El muestreo fue de conveniencia y se tomaron muestras de escuelas de diversos estratos socioeconómicos y niveles de urbanización en siete de once municipios. A los maestros, directores, y supervisores de zona se les invitó a participar en el estudio, y dejamos que ellos eligieran de manera libre si

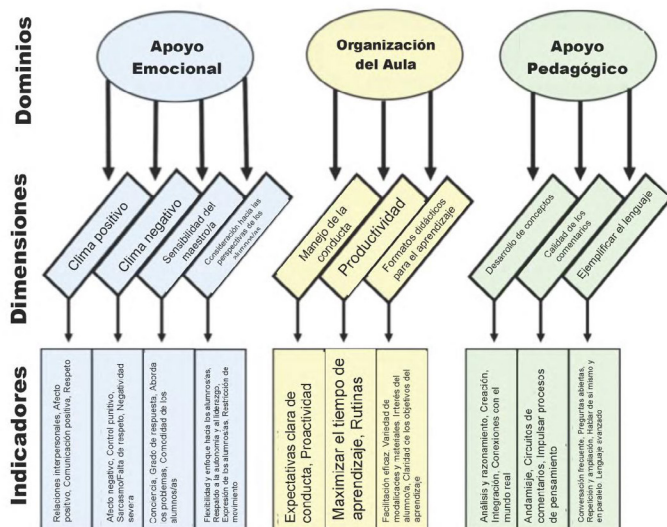
deseaban hacerlo, o no. Si bien en este estudio y muestreo no obtuvimos información acerca del número de niños retornados participantes en cada aula, nos permite examinar las dimensiones de calidad generales y locales; para ello, elegimos una submuestra de segmentos de video en la que utilizamos dos protocolos de observación: The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, Laparo & Hamre, 2008) y The Classroom Assessment of Sociocultural Interactions (CASI) (Jensen, Chapman & Haertel, 2017).

Para el protocolo CLASS, de dos a tres evaluadores certificados (estudiantes de posgrado certificados mediante el proceso establecido por los autores de CLASS) calificaron seis segmentos de video dentro de 58 aulas para un total de 972 segmentos marcados. Para el protocolo CASI, cuatro evaluadores (estudiantes de licenciatura que se certificaron a través de un cuidadoso y exhaustivo entrenamiento) calificaron los mismos cuatro segmentos en treinta aulas para un total de 480 segmentos marcados.

MEDIDAS DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

El protocolo de observación CLASS, ampliamente utilizado, mide aspectos generales de calidad en las aulas y se estructura en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico (ver figura 2).

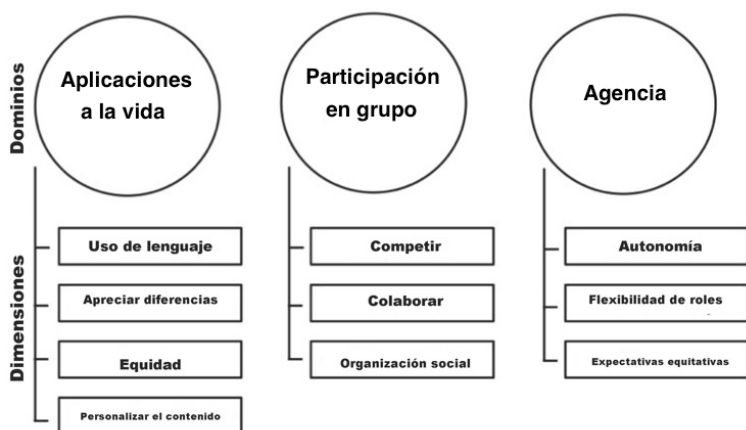
Figura 2. Marco conceptual del Classroom Assessment Scoring System (CLASS)



Las tres puntuaciones de los dominios están compuestas por diez dimensiones: clima positivo, clima negativo, sensibilidad del maestro/a, consideración hacia las perspectivas de los alumnos, manejo de la conducta, productividad, formatos didácticos para el aprendizaje, desarrollo de conceptos, calidad de los comentarios y ejemplificar el lenguaje. Para cada segmento de video, se asigna una puntuación numérica a estas dimensiones, que van desde 1 (la más baja calidad) hasta 7 (la más alta calidad). La confiabilidad entre los codificadores varía según la dimensión (desde 0.79 hasta 0.97). A través de las dimensiones, el acuerdo entre los codificadores es 0.87. Los coeficientes de consistencia interna mediante cuatro segmentos de observación también fluctúan por dimensión (0.76 a 0.91), aunque la mayoría se encuentran alrededor de 0.80.

El CASI es un sistema de observación diseñado para medir diez dimensiones socioculturales de la calidad de la enseñanza a nivel del aula, organizadas en tres dominios: aplicaciones a la vida, participación en grupo y agencia (ver figura 3). Dicho instrumento usa también escalas de siete puntos. El primer dominio aborda cómo las interacciones en el salón de clases exploran y valoran las vidas de los niños fuera del salón de clases (sus rutinas, prácticas, intereses, relaciones, *expertés* y valores). Las dimensiones asociadas a este dominio incluyen uso del lenguaje, apreciar diferencias, equidad, y personalizar el contenido. El dominio de participación en grupo aborda cómo las actividades de clase orientan al niño al trabajo e identificarse con otros en contraste con enfocarse en los logros individuales. Las dimensiones relacionadas con este dominio incluyen competir, colaborar y organización social. Finalmente, el dominio de agencia trata de la libertad y posibilidad de elección de los niños y las niñas en las actividades y relaciones en el salón de clases, y sus dimensiones asociadas incluyen autonomía, flexibilidad de roles y expectativas equitativas (Jensen, Chapman & Haertel, 2017).

Figura 3. Marco del Classroom Assessment of Sociocultural Interactions (CASI)



El CASI fue desarrollado en EUA usando datos de video del proyecto sobre las “Medidas para la enseñanza efectiva” (Measures of Effective Teaching, MET) en clases (de cuarto y quinto grado), en el cual los estudiantes afroamericanos y latinos eran mayoría numérica. Al nivel de dominio, el instrumento muestra confiabilidad adecuada (coeficientes $G = 0.75$ a 0.77) en el análisis de MET, aunque se muestran mayores variabilidades al nivel de las dimensiones (Jensen, Chapman & Haertel, 2017). Estos índices mejoraron en un reciente estudio de desarrollo del CASI en aulas de educación temprana en México (Jensen & Mejía, 2017).

Análisis

En cuanto a los datos del Censo y la Encuesta, examinamos tres poblaciones de niños (de seis a diecisiete años) usando datos del INEGI. Las dos primeras se consideran “retornados”: aquellos nacidos en EUA, que vivían en México al momento del Censo o la Encuesta y aquellos nacidos en México que cinco años atrás vivían en EUA y al momento del levantamiento censal (o de la encuesta), vivían en México. Debemos mencionar que la población nacida en EUA no sería concebida como población retornada en términos estrictos. Sin embargo, esta población es menor de edad y en la mayoría de los casos llega a México como parte de un retorno más amplio: el retorno de familias (Aguilar, 2014).

El tercer grupo, que solo se podía estimar en 2010, es el grupo al que identificamos como los niños que se quedan atrás: aquellos nacidos en México sin experiencia migratoria en los últimos cinco años, y que viven en un hogar al momento del Censo en el cual un miembro adulto de la familia vivió en EUA o inmigró a ese país dentro del periodo anterior de cinco años (2005-2010). Hicimos una estimación de estas tres poblaciones por estado y municipio. Los niños en edades de seis a once años corresponden a primaria; de doce a catorce, a secundaria; y de quince a diecisiete, a preparatoria.

A fin de explorar la calidad de la enseñanza equitativa en el salón de clases para los estudiantes retornados, describimos puntuaciones promedio en las dimensiones de los instrumentos de CLASS y CASI por municipios. Dadas las asociaciones entre la calidad de enseñanza y los recursos socioeconómicos en México (INEE, 2016; Schiefelbein & McGinn, 2008), presentamos estadísticas descriptivas junto con índices de marginalización municipal. Este índice es un puntaje estandarizado a nivel municipal que comprende varios indicadores socioeconómicos: puntaje de literacidad, logro educativo, servicios en casa de plomería, electricidad, agua corriente, hacinamiento, ingresos, servicios de salud y ruralidad extrema (Consejo Nacional de Población, Conapo).

HALLAZGOS

Encontramos que 4.5% (cerca de 1.2 millones) de la población de niños de seis a diecisiete años de edad en México en 2010 habían tenido asociación reciente con la migración a EUA (ver tabla 1). Este número incluye 806,614 niños que se quedaron atrás y 383,832 retornados. Dados los decrementos en la migración de México a EUA entre 2010 y 2015 (González-Barrera, 2015), el número de niños que se queda atrás probablemente disminuyó de modo significativo también durante este periodo. El número de niños retornados en 2015, de acuerdo con la definición descrita, se incrementó a 444,766 en 2015, es decir, 14% (60,934 niños), mientras que el número de retornados nacidos en EUA pasó de 320,851 en 2010 a 412,246

en 2015 (un incremento de 22%); el número de retornados nacidos en México durante este periodo disminuyó de manera precipitada: de 62,981 en 2010 a 32,520 en 2015 (una disminución de 94%).

Aunque lo anterior es atribuible, al menos parcialmente, a la forma en que las experiencias migratorias fueron operacionalizadas por el INEGI, representa también una nueva composición de retornados a México. Hace una década, la mayoría de los estudiantes transnacionales habían nacido en México (dos tercios, de acuerdo con Zúñiga & Hamann, 2009). En estos datos, los nacidos en EUA transnacionales o retornados aumentaron de 83.6 en 2010 a 92.7% en 2015.

Tabla 1. Número y porcentaje de niños retornados y aquellos que se “quedaron atrás” en 2010 y 2015, por edad

			2010			2015		
			6 a 11	12 a 14	15 a 17	6 a 11	12 a 14	15 a 17
Retornados	Nacidos en EUA	N	213.829	58.461	48.561	259.839	99.001	53.406
		% total	1.60	.90	.72	1.96	1.45	.83
	Nacidos en México	N	27.365	17.850	17.766	12.413	9.959	10.148
		% total	.21	.27	.26	.09	.15	.16
Se quedan % total		N	394.109	198.757	216.748	-----	-----	-----
		2.94	3.06	3.21	-----	-----	-----	

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 y Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Encontramos también importantes diferencias en las distribuciones de edad de los retornados: mientras que la representación proporcional de los niños que se han “dejado atrás” fue ligeramente más alta para los niños de más edad, ocurre lo opuesto para los retornados nacidos en EUA, ya que se concentran más los grupos de niños más pequeños que los de más edad. Llama la atención que la población de retornados nacidos en EUA de edad escolar de secundaria aumentó en 41% de 2010 a 2015: de 58,461 a 99,001 niños.

Diferencias estatales

La tabla 2 proporciona los porcentajes de los retornados y de los niños que se “quedaron atrás” en el ámbito estatal. En ella advertimos que los niños relacionados con experiencias no se distribuyen en forma equitativa a lo largo del país.

Tabla 2. Porcentajes de niños retornados y los que se quedan atrás, por estado

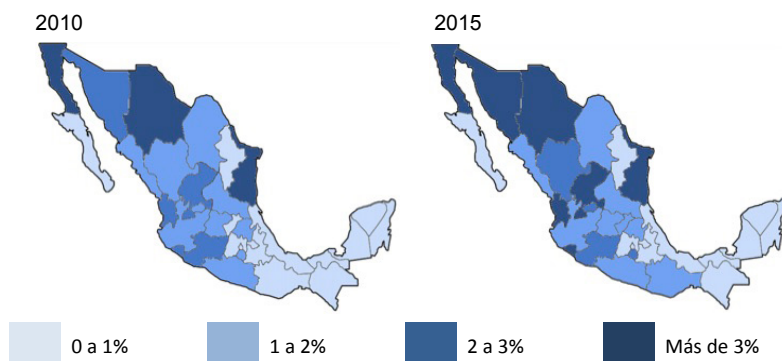
	2010			2015	
	Retornados		Se quedan %	Retornados	
	Nacidos en EUA %	Nacidos en México %		Nacidos en EUA %	Nacidos en México %
Aguascalientes	1.54	.38	4.51	2.08	.18

Baja California	5.43	.40	1.24	7.04	.16
Baja California Sur	.79	.16	.40	.93	.08
Campeche	.27	.11	.80	.51	.04
Coahuila	1.36	.28	1.27	1.44	.13
Colima	2.87	.76	2.52	3.53	.25
Chiapas	.07	.03	1.55	.17	.05
Chihuahua	4.56	.62	1.74	5.35	.23
Distrito Federal	.35	.11	.97	.39	.10
Durango	1.73	.42	3.25	2.00	.20
Guanajuato	1.07	.23	8.21	1.29	.19
Guerrero	1.02	.41	4.32	1.29	.11
Hidalgo	1.17	.24	5.00	1.89	.11
Jalisco	1.65	.35	3.15	1.95	.19
México	.40	.10	1.88	.52	.09
Michoacán	2.01	.45	6.14	2.85	.22
Morelos	1.57	.37	3.68	2.23	.14
Nayarit	2.08	.63	3.85	3.58	.20
Nuevo León	.84	.14	.82	.87	.10
Oaxaca	.72	.16	5.31	1.25	.08
Puebla	.55	.13	4.32	.83	.08
Querétaro	.72	.16	5.62	1.16	.13
Quintana Roo	.29	.06	.78	.44	.02
San Luis Potosí	1.02	.16	4.49	1.26	.11
Sinaloa	1.15	.38	1.70	1.41	.16
Sonora	2.83	.54	1.27	3.79	.20
Tabasco	.09	.04	1.01	.16	.08
Tamaulipas	3.69	.30	1.53	3.53	.12
Tlaxcala	.42	.10	3.95	.68	.08
Veracruz	.43	.16	2.91	.68	.08
Yucatán	.16	.15	1.29	.27	.01
Zacatecas	2.25	.52	6.27	3.13	.18
NACIONAL	1.21	.24	3.05	1.56	.12

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 y Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

De hecho, aquellos que se quedaron atrás comprenden 8.21% del total de la población infantil en Guanajuato en 2010, comparado con .40% en Baja California Sur. En 2015, 7.04% de todos los niños en Baja California fueron retornados nacidos en EUA, comparado con .17% en Chiapas y .27% en Yucatán. Esta tabla también muestra cómo el número de retornados nacidos en México decreció de 2010 a 2015 en todos los estados, excepto en Chiapas y Tabasco. Por otra parte, durante el mismo periodo de cinco años, el número de retornados nacidos en EUA se incrementó en todos los estados (menos en Tamaulipas).

Figura 4. Mapas de densidad de niños retornados nacidos en EUA por estado



Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 y Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

La figura 4 presenta un mapa por estados de la concentración de retornados nacidos en EUA en 2010 y 2015. El mayor número de entidades de color oscuro en 2015 sugiere incrementos por estado de los retornados. Como se esperaba, hay mayor concentración en los del norte que en los de sur, pero hay también una concentración significativa en los estados del centro y occidente centrales, incluyendo a Colima, Nayarit, Tamaulipas y Zacatecas.

Diferencias a nivel municipal

También hay variaciones significativas en la ubicación de los retornados al interior de los estados. La tabla 3 proporciona información de las concentraciones mayores y menores en el ámbito municipal de los niños retornados nacidos en EUA en cada estado en 2015, y ofrece una idea mejor de la variación en todo México en sus 2,457 municipios. En el análisis siguiente nos enfocamos en niños nacidos en EUA por su rápido y sorprendente incremento entre 2010 y 2015, comparado con el decremento de los otros dos grupos de niños.

Tabla 3. Rangos de porcentajes de niños retornados nacidos en EUA por municipio

		%N	
N		Retornados nacidos en EUA 2015	
	Municipios	Bajo	Alto
Aguascalientes	11	1.55	6.95
Baja California	5	3.69	8.67
Baja California Sur	5	.33	1.42

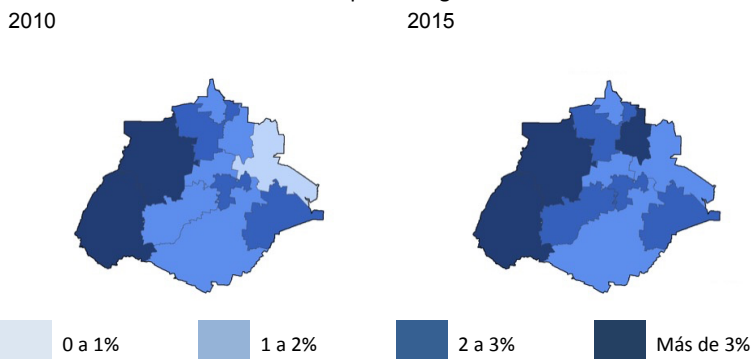
Campeche	11	.00	1.30
Chiapas	118	.00	1.00
Chihuahua	67	.00	19.36
Coahuila	38	.17	9.17
Colima	10	2.64	8.28
Distrito Federal	16	.08	1.29
Durango	39	.19	16.10
Guanajuato	46	.35	7.02
Guerrero	81	.00	7.38
Hidalgo	84	.00	11.05
Jalisco	125	.70	12.22
México	125	.02	5.11
Michoacán	113	.42	10.03
Morelos	33	.17	5.77
Nayarit	20	.23	8.76
Nuevo León	51	.00	22.38
Oaxaca	570	.00	20.77
Puebla	217	.00	12.50
Querétaro	18	.19	5.13
Quintana Roo	10	.03	.69
San Luis Potosí	58	.04	6.40
Sinaloa	18	.20	2.64
Sonora	72	.00	23.72
Tabasco	17	.00	.65
Tamaulipas	43	.00	16.92
Tlaxcala	60	.00	3.34
Veracruz	212	.00	6.05
Yucatán	106	.00	2.54
Zacatecas	58	.00	11.64

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 y Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Con fines de interpretación, debemos remarcar que los municipios mexicanos varían en gran medida en términos del tamaño de su población, extensión geográfica, recursos e historia migratoria. Algunos estados tienen muchos municipios, mientras que otros, pocos. Un ejemplo es Oaxaca, que cuenta con 23.2% de los municipios del país, aunque representa solo 3% de la población nacional. Así, no resulta sorprendente que en más de uno de cada cinco de todos los municipios no se reportaron niños retornados en 2015. Sin embargo, en casi uno de cada cuatro de los municipios, más de 3% de la población infantil nació en EUA en 2015, y en

45 municipios más de 10% de los niños eran retornados nacidos en EUA. Aun así, la mayoría de los municipios se encontraron en el medio, esto es, cerca de la mitad tenían algún niño retornado nacido en EUA, menos de 3% de sus respectivas poblaciones de niños.

Figura 5. Mapas de densidad de niños retornados nacidos en EUA en los municipios de Aguascalientes



Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 y Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

En la figura 5 advertimos diferencias en las concentraciones de niños retornados nacidos en EUA en los municipios de Aguascalientes, donde condujimos el estudio de videograbaciones de salones de clase. De nuevo, el color oscuro en los municipios en la comparación de las dos imágenes representa incrementos en la población de niños nacidos en EUA de 2010 a 2015. En el municipio de Calvillo, 6.95% de los niños fueron retornados nacidos en EUA frente a 1.55% en el municipio de Asientos. En tanto que hay un aumento en el orden estatal en el número de retornados nacidos en EUA durante este periodo (de 1.54 a 2.08%), en tres de los once municipios la población decrece un poco en tamaño (ver tabla 4).

La enseñanza equitativa en el aula

En las tablas 4 y 5 presentamos medias y puntajes de desviación estándar para las mediciones de CLASS y para los dominios de CASI a nivel municipal, respectivamente, con el propósito de describir la enseñanza equitativa en el salón de clases. En todos los casos, las medias se interpretan en términos de escalas de siete puntos. Incluimos datos de marginación y población retornada nacida en EUA por municipio para examinar asociaciones preliminares entre la “calidad genérica” del aula, la concentración de migración y la marginación en el ámbito municipal. En cuanto al apoyo emocional —por ejemplo, calidez, respeto y entusiasmo entre maestra y estudiantes—, la calidad de aula al nivel agregado fue bastante fuerte. La calidad de la organización en el aula —tiempo productivo y regulación del comportamiento— fue moderada; y el apoyo pedagógico —resolución de problemas, retroalimentación analítica y el uso de destrezas complejas de lenguaje— fue de débil a moderado.

A lo largo de estos tres dominios, las clases con más fortalezas se identifican en el municipio de Calvillo, que tenía la mayor representación de niños retornados nacidos en EUA. Los salones de clase de Calvillo también estaban entre los menos variados en términos de los dominios de CLASS, a través de los diversos segmentos de video. En comparación con otros municipios de México, los salones estaban provistos de buenos recursos. La marginación era de “baja” a “muy baja”. No identificamos asociaciones preliminares entre calidad del salón de clases y marginación municipal.

Tabla 4. Medias y desviaciones estándar en el estudio de video de Aguascalientes en los dominios del instrumento CLASS

Municipio	% nacidos en EUA 2015	Índice de marginación (Conapo)	Apoyo emocional (1-7)	Organización (1-7)	Apoyo pedagógico (1-7)
Estatad	2.08	-.89 (bajo)	5.45 (.86)	5.09 (1.02)	3.80 (1.41)
Aguascalientes	1.64	-1.68 (muy bajo)	5.58 (.76)	5.23 (.97)	3.88 (1.45)
Asientos	1.55	-.57 (bajo)	5.23 (.99)	4.85 (1.11)	3.72 (1.38)
Calvillo	6.95	-.70 (bajo)	6.08 (.48)	5.75 (.74)	4.43 (1.26)
El Llano	2.47	-.61 (bajo)	5.41 (.81)	4.90 (1.05)	3.52 (1.38)
Pabellón de Arteaga	1.79	-1.13 (muy bajo)	4.90 (.79)	4.56 (.88)	3.29 (1.33)
San Francisco de los Romo	2.01	-1.16 (muy bajo)	5.32 (.89)	4.93 (1.02)	3.64 (1.44)
Tepezalá	3.36	-.60 (bajo)	5.76 (.66)	5.51 (.81)	4.15 (1.23)

Fuente: Encuesta Intercensal 2015, INEGI/Índice de marginación por municipio 2015, Conapo.

Tabla 5. Medias y desviaciones estándar en el estudio de video de Aguascalientes en los dominios del instrumento CASI

Municipios	% nacidos en EUA 2015	Índice de marginación (Conapo)	Apl. a la vida (1-7)	Part. en grupo (1-7)	Agencia (1-7)
Estatad	2.08	-.89 (bajo)	1.58 (.39)	3.94 (.71)	3.50 (.64)
Aguascalientes	1.64	-1.68 (muy bajo)	1.57 (.41)	3.98 (.69)	3.45 (.68)
Asientos	1.55	-.57 (bajo)	1.61 (.30)	3.99 (.68)	3.59 (.67)
Calvillo	6.95	-.70 (bajo)	1.38 (.20)	4.28 (.64)	4.28 (.35)
El Llano	2.47	-.61 (bajo)	1.57 (.25)	4.11 (.65)	3.60 (.59)
Pabellón de Arteaga	1.79	-1.13 (muy bajo)	1.56 (.43)	3.43 (.63)	3.12 (.48)

San Francisco de los Romo	2.01	-1.16 (muy bajo)	1.63 (.59)	3.96 (.75)	3.60 (.61)
Tepezalá	3.36	-.60 (bajo)	1.43 (.11)	4.27 (.66)	3.46 (.44)

Fuente: Encuesta Intercensal 2015, INEGI/ Índice de marginación por municipio 2015, Conapo.

En lo referente a la “calidad local”, las puntuaciones de CASI sugieren que los salones estuvieron desconectados, en gran medida, de la vida cotidiana de los niños; en cierta modo, se muestra participación en grupo y una cantidad moderada de oportunidades de elección y libertad. Los salones de clase en el municipio de Calvillo se colocaron entre los más “desconectados”, aunque ligeramente más fuertes en términos de participación en grupo y agencia. De nuevo, con el CASI no identificamos relaciones entre la marginalización y la calidad en los salones de clase.

DISCUSIÓN

Muchos niños en México, 4.5% de acuerdo con nuestra estimación en 2010, tienen asociaciones personales con EUA. Tradicionalmente, ello se ha relacionado, en su mayoría, con la experiencia migratoria de familiares o hermanos. Sin embargo, esta tendencia está cambiando con el incremento de los migrantes que regresan a México. Según estimaciones de otras fuentes (Jacobo, 2016), hay un aumento significativo en niños nacidos en EUA que volvieron a México —de 320,581 entre las edades de seis a diecisiete años en 2010 a 412,246 en 2015—. Este crecimiento fue más dramático para los niños más pequeños y para algunos estados y municipios; con el nuevo gobierno en EUA, con una agenda antiinmigrante, se anticipa el incremento en el número de retornados en años futuros.

En nuestro estudio, encontramos que en más de la cuarta parte de los 2,457 municipios más de 3% de la población de niños nació en EUA y en 45 municipios más de 10% nació en EUA. Mientras que los modelos de reasentamiento y sus razones todavía son ambiguos, las familias que regresan se dirigen a comunidades mexicanas que no son las más pobres ni las más ricas económicamente. Los recursos o bienes que ofrecen elevan un poco el promedio.

Argumentamos que la enseñanza en los salones de clases para retornados debe atender una serie de dimensiones para considerarse equitativa; por ejemplo, calidad general, calidad local y el tiempo de instrucción. La calidad local —el grado en que la enseñanza de aula responde a lo que los niños saben y hacen fuera de la escuela— es en especial crítica para los alumnos de retorno, ya que estos constituyen un grupo marginado en las escuelas mexicanas (Zúñiga & Hamann, 2013).

Encontramos que los salones de clases del tercero de preescolar y el primero de primaria en Aguascalientes presentan fortalezas en términos de la calidad general —incluso cuando se compara con aulas de países desarrollados (Stigler & Hiebert, 1999)—, pero débil en calidad local. Es preocupante el grado en que la enseñanza en estas aulas no se conectó con lo que sabían ni hacían los niños fuera de la escuela. Esta desconexión representa un problema para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes que no están en la norma, como es el caso de los niños indígenas (Viramontes, Morales y Burrola, 2011) o los niños retornados, cuyas experiencias pueden diferir mucho de las de sus maestros y compañeros de aula. Las aulas en Calvillo —de los municipios de Aguascalientes, es el que registra

la mayor concentración de niños retornados— presentan relativamente un mayor soporte emocional, organización del salón de clases y apoyo pedagógico; también reporta la menor calificación en aplicaciones a la vida.

La interpretación de estos resultados es restringida por varias limitaciones de los datos. Las aulas, por ejemplo, fueron escogidas en muestreos de conveniencia en lugar de muestreo aleatorio dentro de los municipios. Por lo tanto, no son representativas de las aulas ni de los niños en ningún nivel. Más aún, en el estudio de Aguascalientes no recogimos información sobre las experiencias de migración de los niños ni de sus familias. No sabemos cuáles ni cuántos de los niños de la muestra del salón de clases regresaron de EUA ni tampoco conocemos otros aspectos importantes de sus historias socioculturales. No obtuvimos información sobre el tiempo de instrucción, los resultados de aprendizaje de los niños, historias de los maestros ni las experiencias de las familias. Todos estos datos son esenciales para esbozar un cuadro más completo de la enseñanza equitativa de las clases frente a una imagen instantánea como la nuestra.

No obstante, las descripciones que ofrecemos tienen implicaciones importantes. Nuestras estimaciones de los niños retornados y los que se quedan son conservadoras, pero se pueden utilizar para identificar a las comunidades y escuelas altamente afectadas por la migración reciente en todo el país. Asimismo, pueden llevar a evaluaciones más amplias y completas de la enseñanza equitativa para los niños retornados, y a intervenciones para desarrollar y hacer mejoras donde sean necesarias. En muchos casos se requerirán nuevas medidas o revisiones para evaluar y fomentar el desarrollo de la enseñanza equitativa (Jensen, Pérez & Aguilar, 2016). Esto incluye protocolos de observación, portafolios de evaluación, autorreportes de los profesores, reportes de los niños, encuestas administrativas y recolección de artefactos del aula como muestras del trabajo de los estudiantes (Martínez-Rizo, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, R. (2014). *'Nos regresamos pa'tras': diferencias en el desempeño escolar de niños y jóvenes en un contexto de migración de retorno*. Tesis de doctorado en Estudios de Población, Centro de Estudios Demográficos, Ambientales y Urbanos, El Colegio de México. Recuperado de http://xiiireuniondemografica.colmex.mx/images/presentaciones/PP_12.11.5.pdf
- Ávila Meléndez, L. A. y Muñoz Cruz, H. (2009). Interacción verbal para el desarrollo de habilidades expresivas de los niños. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 76-84. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5424>
- Bryk, A., Harding, H. & Greenberg, S. (2012). Contextual influences on inquiries into effective teaching and their implications for improving student learning. *Harvard Educational Review*, 82, 83-106.
- Child Trends (2009). *What we know and don't know about measuring quality in early childhood and school-age care and education settings*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, U.S. Department of Health and Human Services. Recuperado de <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/08/2009-65What-We-Know-and-Dont-Know-About-Measuring-Quality-in-Early-Childhood-and-School-Age-Care-and-Education-Settings.pdf>

- Correnti, R. & Martínez, J. F. (2012). Conceptual, methodological, and policy issues in the study of teaching: Implications for improving instructional practice at scale. *Educational Assessment*, 17, 51-61. doi: 10.1080/10627197.2012.717834
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice, and theory in contemporary schools*. Nueva York, NY: Routledge. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243450802664321>
- Escobar, A., Lowell, L. y Martin, S. (eds.). *Diálogo binacional sobre migrantes mexicanos en Estados Unidos y México*. Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Recuperado de <http://www.cisan.unam.mx/migracionRetorno/ABRIL%2026-%20INFORME%20FINAL%20dialogo%20binacional%20ESP2.pdf>
- Ezpeleta, J. & Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 53-69. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00180&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>
- Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A. y Zúñiga, V. (2014). El bienestar educativo de niños de inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos y en México. En A. Escobar, L. Lowell y S. Martin (eds.). *Diálogo binacional sobre migrantes mexicanos en Estados Unidos y México* (pp. 21-40). Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Recuperado de <http://www.cisan.unam.mx/migracionRetorno/ABRIL%2026-%20INFORME%20FINAL%20dialogo%20binacional%20ESP2.pdf>
- González-Barrera, A. (2015). *More Mexicans leaving than coming to the U.S.* Washington, DC: Pew Research Center. Recuperado de <http://www.pewhispanic.org/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>
- González García, J. (2006). Estrategias de lectura conjunta de narraciones infantiles. Estudio comparado en España y México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16(1), 105-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65416104.pdf>
- Haertel, E. H. (2013). *Reliability and validity of inferences about teachers based on student test scores*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Recuperado de <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICANG14.pdf>
- 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*. Amsterdam: Rozenburg Publishers, UNISA. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1108&context=teachlearnfacpub>
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. & Sánchez García (2010). Transnational students' perspectives on schooling in the United States and Mexico: The salience of school experience and country of birth. En M. O. Ensor & E. M. Gozdzia (eds.). *Children and migration: At the crossroads of resiliency and vulnerability*. Nueva York: Palgrave Macmillan. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/107/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014). *Panorama educativo de México, 2013: indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica e media superior*. México, DF. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. México, DF. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *Aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe de resultados*. México, DF. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/315/P1D315.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. México, DF. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). Encuesta Intercensal, 2015. México, DF. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Jacobo, M. (2016). *Migración infantil y juvenil de retorno en México: características y retos a la (re)inserción educativa*. Presentado en Los Estudiantes que Compartimos en la Casa de la Universidad de California.
- Jensen, B. (2014). Framing sociocultural interactions to design equitable learning environments. En J. L. Polman, E. A. Kyza, K. O'Neill, I. Tabak, W. R. Penuel, A. S. Jurrow et al. (eds.). *Learning and becoming in practice: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS)* (vol. 2, pp. 903-910). Boulder, CO: International Society of the Learning Sciences. Recuperado de [https://www.isls.org/icls/2014/downloads/ICLS%202014%20Volume%20%20\(PDF\)-wCover.pdf](https://www.isls.org/icls/2014/downloads/ICLS%202014%20Volume%20%20(PDF)-wCover.pdf)
- Jensen, B., Chapman, S. & Haertel, E. (2017). *Measuring cultural dimensions of classroom interactions*. Manuscript under review.
- Jensen, B., Giorguli, S. & Hernández, E. (2016). International migration and the academic achievement of Mexican adolescents. *International Migration Review*. doi: 10.1111/imre.12307
- Jensen, B. & Mejía Arauz, R. (2017). *Measuring cultural aspects of teacher-child interactions to enrich opportunities for young Latino children*. Presentado en la Bienial Conference for the Society for Research in Child Development, Austin, TX. Recuperado de https://convention2.allacademic.com/one/srcd/srcd17/index.php?cmd=Online+Program+View+Event&selected_box_id=232950&PHPSESSID=ggksulu9bdfpqjhppdpmcq4f37
- Jensen, B., Pérez, M. G. & Aguilar, A. (2016). Framing and assessing classroom opportunity to learn: The case of Mexico. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23 (1), 149-172.
- Jensen, B. & Sawyer, A. (2013). Regarding educación: A vision for school improvement. En B. Jensen & A. Sawyer (eds.). *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, and binational improvement*. Nueva York: Teachers College Press. Recuperado de <https://www.tcpress.com/regarding-educacion-9780807753927>
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes: revisión de la literatura [An empirical study of the impact of formative assessment: A literature review]. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (1), 1-22. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2976/2546>
- Passell, J., Cohn, D. & González-Barrera, A. (2012). *Net migration from Mexico falls to zero —and perhaps less*. Washington, DC: Pew Research Center. Recuperado de

- <http://www.pewhispanic.org/2012/04/23/net-migration-from-mexico-falls-to-zero-and-perhaps-less/>
- Pederzini, C., Riosmena, F., Masferrer, C. & Molina, N. (2015). *Three decades of migration from the Northern Triangle of Central America: A historical and demographic outlook*. Guadalajara, Mexico: CIESAS, CANAMID Policy Brief Series. Recuperado de <http://www.canamid.org/en/publication?id=PB01>
- Pérez Martínez, M. G., Ruiz Cuellar, G. & García Cabrero, B. (2013). Challenges to improving preschool quality in Mexico. En B. Jensen & A. Sawyer (eds.). *Regarding educación: Mexican-American schooling, immigration, and bi-national improvement* (pp. 124-148). Nueva York, NY: Teachers College Press. Recuperado de <https://www.tcpres.com/regarding-educacion-9780807753927>
- Pew Research Center (2015). *Modern immigration wave brings 59 million to U.S., driving population growth change through 2065*. Washington, DC. Recuperado de <http://www.pewhispanic.org/2015/09/28/modern-immigration-wave-brings-59-million-to-u-s-driving-population-growth-and-change-through-2065/>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109-119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. doi: 10.3102/0013189X09332374
- Reese, L. (2002). Parental strategies in contrasting cultural settings: Families in Mexico and "El Norte". *Anthropology & Education Quarterly*, 33 (1), 30-59. doi: 10.1525/aeq.2002.33.1.30
- Reimers, F. (1999). Educational opportunities for low-income families in Latin America. *Prospects*, 29 (4), 535-549. doi: 10.1007/BF02736903
- Reimers, F. (2002). *Unequal schools, unequal chances*. Cambridge, MA: Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies. Recuperado de <http://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674003750>
- Rockwell, E. y Gálvez, G. (1982). Formas de transmisión del conocimiento científico. *Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 42, 97-139.
- Roseblum, M. R. & Meissner, D. (2014). *The deportation dilemma: Reconciling tough and human enforcement*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Recuperado de <http://www.migrationpolicy.org/research/deportation-dilemma-reconciling-tough-humane-enforcement>
- Sawyer, A. (2014). Is money enough? The effect of migrant remittances on parental aspirations and youth educational attainment in rural Mexico. *International Migration Review*, 50 (1), 231-266. doi: 10.1111/imre.12103
- Schiefelbein, E. & McGinn, N. F. (2008). *Learning to educate: Proposals for the reconstruction of education in Latin America*. París: Unesco & International Bureau of Education. Recuperado de http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4641
- Schmelkes, S., Mosso, T. y Reyes, M. (2010). Colectivo, valores, lengua y cultura: componentes de la calidad en la Escuela Intercultural Bilingüe El Progreso. En F. Miranda López e I. A. Cervantes Jaramillo (eds.). *Gestión y calidad de la educación básica. Casos ejemplares de las escuelas públicas mexicanas* (pp. 174-197). México, DF: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de www.benv.edu.mx/pdf/librorge.pdf

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Mexico, DF. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9, 11-16.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Nueva York: Free Press. Recuperado de http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-71-issue-4/herbooknote/the-teaching-gap_99
- Trueba, E. T. (1999). The education of Mexican immigrant children. En M. Suárez-Orozco (ed.). *Crossings: Mexican immigration in interdisciplinary perspective* (pp. 253-275). Cambridge, MA: Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies. Recuperado de <http://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674177673>
- U.S. Department of Homeland Security (2014). *2013 yearbook of immigration statistics*. Washington, DC: U.S. Department of Homeland Security, Office of Immigration Statistics. Recuperado de <https://www.dhs.gov/immigration-statistics/yearbook/2013>
- Viramontes, E., Morales, L. y Burrola, L. (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, 15, 223-241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804018.pdf>
- Zúñiga, V. & Hamann, E. T. (2009). Sojourners in Mexico with US school experience: A new taxonomy for transnational students. *Comparative Education Review*, 53 (3), 329-353. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=teachlearnfacpub>
- Zúñiga, V. & Hamann, E. T. (2013). Understanding American Mexican children. En B. Jensen & A. Sawyer (eds.). *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, and binational improvement*. Nueva York: Teachers College Press. Recuperado de <https://www.tcpress.com/regarding-educacion-9780807753927>
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transfronterizos: las escuelas mexicanas frente a la globalización*. México, DF: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>