



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas

Inclusión escolar en la adquisición del español como L2 de niños migrantes no hispanohablantes en educación primaria pública en Mexicali, Baja California

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Geovanna Fuentes González

Mexicali, Baja California, junio de 2022.



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas

Inclusión escolar en la adquisición del español como L2 de niños migrantes no hispanohablantes en educación primaria pública en Mexicali, Baja California

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Geovanna Fuentes González

APROBADO POR

Dra. Lilia Martínez Lobatos
Director de tesis

Dra. Laura Emilia Fierro López
Sinodal

Dra. Erika Martínez Lugo
Sinodal

Dr. Ángel Díaz Barriga
Sinodal

Dra. Mariza Guadalupe Méndez López
Sinodal

Mexicali, Baja California, 30 de junio de 2022.

Contenido

Capítulo I Introducción.....	8
1.1 Antecedentes.....	11
1.2 Planteamiento del problema.....	20
1.3 Pregunta de investigación.....	23
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo general.....	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	23
1.5 Justificación.....	24
Capítulo 2 Contexto de la investigación.....	28
2.1 Descripción de datos de la población infantil migrante de nacionalidad extranjera en el contexto educativo bajacaliforniano.....	28
2.2 Mexicali como lugar de destino transitorio, temporal y/o definitivo.....	30
2.3 Detección de alumnos migrante de origen extranjeros en escuelas primarias públicas de la ciudad de Mexicali.....	32
Capítulo 3 Marco Conceptual.....	36
3.1 Migración y educación.....	36
3.1.1 Panorama de la migración internacional.....	39
3.1.2 El fenómeno de los niños migrantes internacionales en el contexto educativo.....	43
3.1.3 La población infantil migrante en educación básica en México.....	46
3.2 Teorías de adquisición de segundas lenguas.....	52
3.2.1 Teorías de adquisición de segundas lenguas desde la dimensión social.....	54
3.2.2 Enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas.....	62
3.3 Inclusión en la educación.....	67
3.3.1 Concepto de inclusión escolar.....	75
3.3.1.1 Proceso de la inclusión escolar en las escuelas.....	78
3.3.3 El rol del profesor inclusivo.....	82
3.3.4 La inclusión escolar de la población infantil migrante en México.....	85
Capítulo 4 Estrategia metodológica.....	89
4.1 Modos de producción del conocimiento.....	89
4.2 Descripción general de la estrategia metodológica.....	93
4.3 Descripción de las fases de la estrategia metodológica.....	95

4.3.1 FASE 1: Organización del estudio.....	95
4.3.1.1 Paradigma cualitativo.....	95
4.3.1.2 Alcances en la investigación cualitativa	97
4.3.1.3 Técnica e instrumentos	99
4.3.2 FASE 2: Trabajo de campo exploratorio	102
4.3.2.1 Aplicación del primer momento: entrevista semiestructurada a profundidad de categorías preliminares	102
4.3.2.2 Descripción de la población objeto de estudio	103
4.3.3 FASE 3: Teoría fundamentada como estrategia metodológica.....	105
4.3.3.1 Teoría Fundamentada.....	105
4.3.3.2 Resultado de aplicación del primer momento: transición de categorías preliminares a categorías iniciales de análisis	112
4.3.3.3 Segundo instrumento: entrevista focalizada	122
4.3.4 FASE 4: Procesamiento y análisis de la información	127
4.3.4.1 Transcripción de las entrevistas	127
4.3.4.2 Procesamiento de los datos a través del software Atlas.ti versión 6.....	128
4.3.4.3 Análisis e interpretación de los datos a través de la teoría fundamentada.....	129
Capítulo 5 Análisis de los resultados	132
5.1 Desplazamientos migratorios en el contexto bajacaliforniano	144
5.3 Actores sociales de cambio sin reconocimiento al ser migrantes	151
5.4 Proceso inclusivo de niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar	157
5.5 Aspectos inclusivos que llevan a la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar	160
5.6 Planificación didáctica inclusiva de niños migrante no hispanohablantes en el salón de clases.....	162
5.7 Metodología para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes	167
5.8 Modos de repetición como estrategia para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes	171
5.9 Formas cognitivo-semánticas de adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes	173
5.10 Formas sociales para la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes	177

Capítulo 6 conclusiones	181
Referencias.....	189

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencia conceptual entre ser migrante, emigrante e inmigrante	12
Tabla 2. Diferencia conceptual entre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.....	13
Tabla 3. Principales políticas curriculares formales e implícitas para la atención de niños migrantes en México	16
Tabla 4. Países de procedencia de la población infantil migrante inscrita en educación básica en Baja California	28
Tabla 5. Extranjeros inscritos en educación básica en Baja California al 2019	30
Tabla 6. Escuelas primarias públicas visitadas en Mexicali durante el ciclo escolar 2020-2021	32
Tabla 7. Causas sociales y naturales para la movilización de migrantes a nivel internacional ...	41
Tabla 8. Particularidad de los conceptos de inclusión educativa y educación inclusiva	74
Tabla 9. Características del profesor inclusivo	83
Tabla 10. Modos de producción del conocimiento	90
Tabla 11. Categorías preliminares y sus respectivas preguntas de la aplicación del primer momento de la estrategia metodológica	102
Tabla 12. Datos sobre la población objeto de estudio.....	104
Tabla 13. Nuevas categorías de estudio derivadas de la aplicación del primer momento de la estrategia metodológica	120
Tabla 14. Abordaje de categorías preliminar vs. nuevo abordaje de categorías de estudio.....	122
Tabla 15. Operacionalización de categorías de análisis del segundo instrumento: entrevista focalizada	124
Tabla 16. Matriz de categoría inicial Migración y subcategorías emergentes.....	135
Tabla 17. Matriz de categoría inicial Adquisición del español como L2 y subcategorías emergentes	137
Tabla 18. Matriz de categoría inicial Inclusión escolar y subcategorías emergentes	139

Índice de figuras

Figura 1. Mapa mundial de las rutas migratorias.....	40
Figura 2. Fases del proceso de construcción colectiva del nuevo plan de estudios.....	48
Figura 3. Programas educativos dirigidos a grupos migrantes infantiles en México	50
Figura 4. Tipos de inclusión en una realidad social.....	68
Figura 5. Representación mental de inclusión en la educación	71
Figura 6. Inclusión escolar en el ámbito educativo	77
Figura 7. Proceso de la inclusión escolar.....	79
Figura 8. Esquema general del diseño metodológico	¡Error! Marcador no definido.
Figura 9. Procesamiento y análisis de datos de acuerdo a la teoría fundamentada	109

Capítulo I Introducción

El desplazamiento de grupos de personas en el plano mundial está originando un cambio acelerado y complejo en los contextos que participan de manera directa e indirecta en el movimiento. En México, este desplazamiento toma fuerza masiva debido a la cercanía con Estados Unidos y pasa a convertirse en el país receptor predilecto para los flujos migratorios de actores sociales quienes toman la decisión de residir de manera temporal, transitoria y/o permanente en ciudades fronterizas.

No obstante, los desplazamientos migratorios han sufrido la incorporación de nuevos actores sociales quienes agregan un valor diverso y significativo a las razones y los motivos que impulsan a las personas a moverse hacia un destino determinado. Este valor se puede representar a través de la integración de niños, niñas y adolescentes que cada día acompañan a miembros de su familia en el desplazamiento.

Por consiguiente, se identifica a una población infantil compuesta por una diversidad lingüística y cultural de origen migrante y extranjero arribando a diversos espacios y contextos del escenario mundial. Debido a sus singularidades, las autoridades nacionales de cada destino han optado por la implementación de diversos enfoques y estrategias para la atención de esta población en cuanto a cuestiones sociales y educativas.

Uno de esos enfoques parte de la inclusión educativa o inclusión escolar la cual hace alusión al proceso del acceso, la participación y los logros en los aprendizajes de un alumnado de condición de diversidad, entre estos los de origen migrante con necesidades lingüísticas, adscritos al contexto escolar (Flórez, 2016).

Dicho lo anterior, el presente proyecto de investigación emerge a partir de tres categorías iniciales de estudio: a) migración, b) adquisición de una segunda lengua y c) inclusión escolar. El principal interés por desarrollar esta investigación se asocia a la presencia significativa de un grupo de alumnos hablantes de una lengua distinta al español adscritos a los diversos niveles educativos, resaltando su notoriedad, en el nivel primaria en la ciudad de Mexicali, Baja California.

Lo que llevo a buscar responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo influye el proceso de inclusión escolar en la adquisición del español como L2 en los niños migrantes no hispanohablantes que cursan la educación primaria pública en Mexicali, Baja California?

El objetivo principal es analizar el proceso de inclusión escolar que influye en la adquisición del español como L2 en la población infantil migrante cuya lengua materna no es el español que cursa la educación primaria pública en Mexicali. Lo anterior se logró a través de la definición y la conceptualización de una serie de estrategia, acciones y procesos de origen inclusivo, puestos en práctica por los profesores dentro de los salones de clases, que llevaron a la adquisición del español como segunda lengua en los estudiantes migrantes no hispanohablantes.

Ahora bien, este estudio comprende la cantidad de 6 capítulos a través de los cuales se hace el desglose de los componentes significativos que dieron pauta a la realización de este proyecto. En el capítulo I se lleva a cabo la revisión de la literatura de las tres categorías de estudio iniciales que sirven como antecedentes y, a su vez, brinda la descripción del fenómeno de estudio tales como el planteamiento, las motivaciones y la justificación que guiaron el desarrollo del presente estudio.

En el capítulo II se aborda el contexto de la investigación por medio del cual se detectan, se describen y se distinguen las particularidades de la población infantil migrante de nacionalidad extranjera que forma parte de la población estudiantil de la ciudad de Mexicali. Por su parte, se

proporcionan datos demográficos de las escuelas visitadas, así como la cantidad de alumnos identificados con antecedentes lingüísticos y culturales diversos a los alumnos locales.

En el capítulo III se distingue la literatura analizada que brinda, por una parte, las conceptualizaciones relevantes y pertinentes en relación a las tres categorías iniciales de estudio; y, por otra parte, los fundamentos teóricos que llevaron a la discusión e interpretación de los hallazgos obtenidos. Entre las temáticas distinguidas se destacan el fenómeno de los niños migrantes internacionales, así como su impacto en la educación de los contextos receptores; teorías de adquisición de segundas lenguas desde la dimensión social, el enfoque comunicativo como estrategia de aprendizaje de una segunda lengua y el proceso de la inclusión escolar en las escuelas, entre otras.

En el capítulo IV se describe la estrategia metodológica para el logro de los propósitos del estudio en curso. Siguiendo un panorama cualitativo con un alcance descriptivo, se hace selección del enfoque de la Teoría Fundamentada para el procesamiento y el análisis de los datos recolectados. Asimismo, se utiliza la técnica de la entrevista en dos modalidades: a) semiestructurada y b) en profundidad. Por consiguiente, se procesan y se analizan los resultados a través de tres momentos diferentes puestos en práctica durante la implementación de la estrategia metodológica.

En el capítulo V se muestran los hallazgos de la investigación a través de los cuales se presentan los resultados obtenidos del análisis y la interpretación de las entrevistas que llevaron a la construcción de nuevas categorías emergentes de estudio. De igual manera, se distingue la definición de cada una de estas categorías, así como la conceptualización edificada en torno a

aquellos procesos de la inclusión escolar que llevarán a la adquisición del español como segunda lengua.

Por último, en el capítulo IV se reflejan las conclusiones a las que se llegaron por medio de la realización de este estudio. Por su parte, se presenta el resultado de los objetivos logrados, las respuestas que contestaron la pregunta de investigación, las limitaciones enfrentadas, las recomendaciones y las futuras líneas de investigación.

1.1 Antecedentes

En la actualidad, los movimientos migratorios son impulsados por múltiples razones individualizadas por parte de sus actores entre los que predominan las de carácter social, político y/o económica. Estas razones motivan a los diversos grupos de personas migrantes a trasladar su residencia de origen a otro contexto en busca de una mejora en relación a sus expectativas y calidades de vida.

Para Moreno (2013) el impulso de estos movimientos emerge de dos puntos: regionales e interregionales. Los movimientos regionales son aquellos que ocurren dentro de un espacio o escenario limitado, es decir, de una región o ciudad a otra que comparten similitudes contextuales tales como físicos, simbólicos, políticos, lingüísticos, culturales, entre otros.

Por el contrario, los movimientos interregionales se producen entre territorios distintos o alejados geográficamente. Un claro ejemplo sería la movilidad de un ciudadano chino a un territorio de habla y cultura francesa. El ejemplo anterior descrito, refleja la realidad social y lingüística actual que se experimenta en los distintos escenarios de la ciudad de Mexicali, Baja California, México. Este territorio se ha convertido en un lugar potencial de destino para los flujos

migratorios de origen extranjero preponderando, en los recientes años, las personas migrantes no hispanohablantes¹.

Se considera de gran relevancia distinguir el uso de palabras que describen y califican a los diversos individuos que efectúan estos movimientos y que, en cierto grado, provocan confusión al momento de su implementación. En la tabla 1, se muestran las diferencias existentes de cada denominación para un mejor entendimiento.

Tabla 1.

Diferencia conceptual entre ser migrante, emigrante e inmigrante

Concepto	Definición
<i>Migrante</i>	Término general o global para referirse a todo aquél individuo que abandona su lugar de origen y/o arriba a otro destino para establecerse en él.
<i>Emigrante</i>	Término que describe a la persona que abandona su hogar para ingresar a un territorio ya sea de carácter regional o interregional de manera temporal o transitoria
<i>Inmigrante</i>	Término que refiere a la misma persona pero con la diferencia y objetivo de radicarse en el lugar de destino de manera permanente por tiempo indefinido.

Fuente: elaboración propia a partir de Bercián (2018) Pp.1.

Es a partir de esta distinción conceptual que se ha considerado usar la noción de migrante a lo largo del presente estudio. Esto debido a que su definición representa de manera cercana a las poblaciones migrantes que residen recientemente en el estado de Baja California.

El caso más reciente de migrantes extranjeros en un escenario mexicalense, se observa en el año 2015 con la llegada de la población haitiana situándose en las ciudades fronterizas de

¹ De acuerdo a la Real Academia Española, la noción hispanohablante hace referencia al hablante que tiene el español como lengua materna o propia. Entonces, el significado de NO hispanohablante identifica al hablante que NO tiene el español como lengua primera o materna.

Mexicali y Tijuana de manera transitoria condicionado por razones distintas imperando las de origen económico (Niño, Essombe y Gram, 2017).

Entre los efectos que producen los movimientos migratorios resaltan aquellos de origen lingüístico debido a la existencia, cada vez más diversificada, de un grupo de personas migrantes de distintas hablas y culturas que se internalizan en un contexto de destino. Es decir, se identifica la adquisición de una segunda lengua como el resultado de la necesidad del hablante que migra de un espacio a otro para enfrentarse a una realidad social, cultural y lingüística distinta a la suya. Además, este proceso es motivado por comunicar y satisfacer sus necesidades tanto de manera intrínsecas como extrínsecas.

Es a partir de estos procesos que se considera importante distinguir conceptualmente entre los términos de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua para así identificar cuál de estos dos procesos se desarrolla en el aula donde se encuentran los niños de origen migrante. En la tabla 2, se ofrece la diferencia conceptual de los términos anteriormente citados.

Tabla 2.

Diferencia conceptual entre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

Adquisición	Aprendizaje
La adquisición hace referencia al proceso inconsciente y espontáneo de una segunda lengua como se adquiere la primera. Es decir, para que se lleve a cabo la adquisición sólo se necesitaría del uso de la lengua en el contexto natural de la misma.	El aprendizaje de una segunda lengua se efectúa dentro de contextos educativos formales y es instruida con base en el conocimiento explícito y directo de la misma. Un ejemplo sería, el tomar cursos de inglés en un contexto de habla española.

Fuente: Adaptado a partir de Krashen (1987).

Sin embargo, es importante resaltar que cuando una persona de situación migrante atraviesa por un proceso de adquisición de una segunda lengua dentro del contexto natural de la misma, éste se verá afectado por factores extralingüísticos que no necesariamente tienen una relación directa

con un proceso inconsciente y espontáneo (Cabañas, 2008; Pérez, 2016). Estos factores se ven representados y materializados en diversos ámbitos tales como culturales, sociales, económicos, biológicos, psicológicos, afectivos, entre otros.

De acuerdo con Soto y El-Madkouri (2008) estos factores recaen en un escenario socio-psicológico en donde la interacción dentro del contexto de la L2 y el intercambio interactivo con los nativos hablantes de la lengua meta influirían de manera significativa facilitando la adquisición de la L2. De igual manera, el proceso de adquisición de la L2 es motivado por las necesidades de comunicación individualizadas de cada persona.

Siguiendo este orden de ideas, se parte de esta diferencia para la selección del concepto acorde al interés de estudio de la investigación. Analizando la diferencia, el concepto apropiado sería el de aprendizaje ya que los niños migrantes cuya lengua no es el español, se encuentran dentro de un contexto escolar y formal en el cual el proceso es visto desde un entorno educativo y explícito. No obstante, se identifica que los niños migrantes reciben instrucción formal de contenidos en la lengua del conocimiento escolar, en este caso, español y no instrucción explícita de la lengua en sí misma. Es decir, reciben clases en español más no del idioma español.

De acuerdo con Navarro (2009) hay que considerar que los procesos de desarrollo de adquisición durante la etapa infantil son más flexibles permitiendo que los niños obtengan información tanto de la situación, el contexto, la información extralingüística (i.e. lenguaje no verbal tales como gestos, mímica, entre otras) y el conocimiento del mundo donde habitan de manera natural mediante la interacción con el entorno donde la lengua se desenvuelve en un ámbito circundante. Así pues, los niños se encuentran en una inmersión lingüística total donde el idioma español se usa dentro y fuera del contexto escolar y en las diversas esferas sociales de la comunidad mexicalense provocando así un proceso de adquisición de la segunda lengua (L2).

En referencia a la presencia de niños migrantes en los movimientos recientes, el ámbito educativo enfrentaría el gran reto de adaptar y adecuar la oferta educativa a la diversidad cultural, social, y lingüística que se manifiesta desde el entorno migratorio de estos niños cuya lengua de comunicación y aprendizaje no es el español. No sólo en términos de adaptación y adecuación en sus planes curriculares o políticas educativas; sino también a través de la puesta en práctica de una educación equitativa para el éxito y el ejercicio de sus derechos como residentes de la localidad.

Para el logro de este objetivo, es decir, ofrecer una educación íntegra y adaptada a la diversidad de los niños con antecedentes culturales y lingüísticos ajenos al propio, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fomenta la elaboración y la aplicación de políticas y programas inclusivos. Estas políticas y programas inclusivos buscan coadyuvar a los sistemas educativos a eliminar los obstáculos en la participación y el rendimiento de todos los estudiantes tomando en consideración la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades; así como eliminar toda forma de discriminación en el ámbito del aprendizaje.

Respecto a las políticas educativas en el panorama mexicano con relación a la atención de niños de condición migrante en educación básica, el gobierno ha implementado políticas curriculares formales ² e implícitas ³ que manifiestan esta atención en términos de calidad y equidad. En la tabla 3, se presentan aquellas políticas curriculares puestas en marcha desde finales del siglo pasado y principios del actual que fueron inicialmente dirigidas a los niños, las niñas y

² Guías oficiales y obligatorias, están diseñadas para leerse como instrucciones sobre el contenido y los resultados del currículo escolar; sus planteamientos se expresan de diferentes maneras: visión, objetivos, disciplina, alumnos, estándares y lo que los alumnos saben y deberían saber (Hernández, Martínez y Carpio, 2013, p. 57)

³ Se refieren a las políticas que emanan de la administración y del gobierno y que influyen en la práctica del currículo; también conciernen a planteamientos, programas, sugerencias, consejos y documentos que con frecuencia acompañan al currículo formal, y que no necesariamente llevan la etiqueta de obligatorias (Hernández, Martínez y Carpio, 2013, p. 57)

los adolescentes de situación migrante cuya lengua materna sea alguna lengua originaria o extranjera.

Tabla 3.

Principales políticas curriculares formales e implícitas para la atención de niños migrantes en México

Políticas curricular	Tipo	Políticas educativas asociadas	Año de creación
<i>Programa Binacional de Educación Migrante (antes) Educación Básica sin fronteras (actual)</i>	Implícita	Equidad	1996
<i>Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de familias jornaleras y Agrícolas Migrantes (Pronim)</i>	Formal	Equidad	1997
<i>Educación Inclusiva/integración</i>	Formal	Equidad	1997
<i>Interculturalidad</i>	Implícita (antes) Formal (actual)	Equidad	2001

Fuente: Adaptado a partir de Hernández, Martínez y Carpio (2013, p. 70)

Como se observa, el gobierno mexicano ha estado trabajando en los años 1996 y 1997 en lograr la atención de niños migrantes de origen indígena desde el contexto educativo y curricular. En 1997, se aprecia la aparición del término educación inclusiva cuyo concepto amplía la cobertura de atención de niños de condición migrante de origen extranjero, es decir, niños con antecedentes culturales y lingüísticos distintos a los del medio en que se encuentra.

Lo anterior abre espacio a que todo niño de origen migrante cuya lengua de comunicación y aprendizaje no sea el español, pueda continuar con su trayectoria escolar a través de un contexto escolar inclusivo que permita el acceso a un currículo flexible contextualizado a sus necesidades lingüísticas y socioculturales. Significa entonces que la inclusión educativa y/o inclusión escolar es el proceso de identificar y responder a las necesidades específicas de todos los alumnos a través

del acceso, permanencia, mayor participación y aprendizaje desde un contexto educativo y escolar (UNESCO, 2018).

Respecto a los antecedentes que conforman una exploración al estado del conocimiento, se presentan de acuerdo a tres categorías: adquisición de segundas lenguas, migración e inclusión escolar. El origen de estas investigaciones se identifica desde un panorama español con cuatro estudios, desde un contexto latinoamericano con cinco investigaciones y desde un escenario mexicano con cinco trabajos. Estas investigaciones son realizadas desde varios enfoques entre los cuales destaca el social, es decir, los enfoques sociolingüístico y sociocultural. Asimismo, todas las investigaciones presentadas son elaboradas desde un paradigma cualitativo identificando sólo un estudio de corte mixto.

En un panorama de antecedentes internacionales, Aravena et al. (2019), Carrillo (2013), y García (2005) analizan el proceso de inclusión escolar tales como el acceso, la permanencia y la participación de poblaciones estudiantiles migrante de origen gitano e hijos de personas inmigrantes de la localidad. Asimismo, describen las representaciones por parte de los docentes y los directivos en relación a la inclusión de estas poblaciones en los centros escolares. Los resultados ofrecen la realidad respecto a las carencias, las necesidades y las dimensiones que configuran los significados que asigna el proceso de inclusión en el contexto escolar.

Por otro lado, Blanco y Ortiz (2019), Cabañas (2008), Huguet et al. (2007) y Pérez (2016) identifican y analizan el proceso de adquisición y/o aprendizaje del español y otras lenguas en grupos de origen migrante en relación a factores extralingüísticos. Estos factores parten desde el mismo contexto donde se produce la adquisición y/o aprendizaje tales como el tiempo de estancia en el lugar y la interacción con la lengua materna de los involucrados, así como condiciones socio-económicas. Algunos de los hallazgos concluyen que el contexto socio-económico de los grupos

migrantes, la marginación a la que se ven sometidos y las carencias en la enseñanza-aprendizaje, entre otros, repercuten de manera negativa en la adquisición de la L2.

Ahora, el antecedente teórico-investigativo más cercano al presente estudio, y que involucra a la inclusión escolar y al proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, es realizado por Pinto y Rivera (2012) en el contexto latinoamericano. Los autores analizan las actividades realizadas por el docente en la clase de inglés que logran la inclusión de la población con necesidades educativas especiales tales como los niños diagnosticados con una discapacidad determinada la cual requiere atención y apoyos específicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado durante y después de la jornada de clases. Los resultados evidencian que las actividades donde hay mayor participación de todo el grupo, son claves para la interacción y el aprendizaje de niños de condición especial. Asimismo, el clima positivo del aula creado por el docente donde se observa apoyo individualizado para atender a cada alumno con necesidades especiales influye de manera significativa en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Transitando de un escenario con antecedentes internacionales a una nacional, Cigarroa, Rojas, Evangelista y Saldívar (2016) y Ramírez (2014) analizan la inclusión tanto social como escolar de niños de condición migrante. Los primeros autores analizan situaciones relacionadas con las barreras para la inclusión educativa de niños y niñas de origen centroamericano en relación con el acceso a las escuelas, las prácticas docentes en el aula y la interacción que se produce en las escuelas de educación primaria pública en la ciudad de Tapachula, Chiapas, México.

Por su parte, Ramírez (2014) analiza dos casos a partir de los cuales estudia la complejidad en la que los factores de inclusión social interactúan en el ámbito de la niñez jornalera migrante dentro de la escuela y fuera de ella, así como aquellos que la dificultan. Los resultados reflejan que la propuesta de la educación inclusiva no se cumple, que hay dificultades para que se lleve a cabo

y que esas dificultades no sólo se vinculan con el incumplimiento y seguimiento de disposiciones a nivel internacional, sino también con problemas de actitud y de prácticas que han conducido a situaciones de discriminación y rechazo cotidiano.

Acerca de estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas, Hamel (2009) y Vargas, López y Eguín (2014) analizan las dificultades de adquisición y aprendizaje del español en relación, por un lado, a las condiciones sociolingüísticas de las poblaciones de condición migrante; y, por otro lado, a los métodos y los materiales escolares de apoyo que participan en dicho proceso. Los hallazgos, en su conjunto, permiten ver una especie de “limbo académico” en donde los menores migrantes no están ubicados en las capacitaciones formales, los exámenes estandarizados, ni como una población minoritaria dentro de la escuela. Lo anterior revela que el sistema de educación no cuenta con una estructura pedagógica e institucional para atender íntegramente a esta comunidad en cuestiones tanto lingüísticas como inclusivas.

Por último, se identifica un estudio de origen regional llevado a cabo por Fuentes (2018). En este trabajo, se debate el proceso de adquisición del español, en particular del léxico y la fraseología, en la población migrante de origen haitiano que reside en la ciudad de Mexicali, Baja California. Su objetivo es identificar cómo adquieren el léxico y la fraseología del español en el contexto natural de la misma. Los hallazgos muestran que los procesos de adquisición de estos elementos lingüísticos dependen del tipo de contacto e interacción social que tengan con los nativos hablantes y dentro de los contextos o los grupos sociales donde la lengua meta tiene el papel principal.

Los estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas muestran una tendencia del tipo social y lingüística ya que se pretende estudiar los factores extralingüísticos que intervienen en la adquisición de la lengua desde el ambiente donde se lleva a cabo dicho proceso.

Por otro lado, los estudios sobre inclusión escolar y migración resaltan una línea de investigación dirigida a la parte cultural y social de las poblaciones de estudio analizadas desde un enfoque interpretativo en el contexto educativo para explicar el proceso de inclusión de estos grupos de condición migrante.

1.2 Planteamiento del problema

La situación migratoria de miles de grupos de persona acompañados por sus hijos provenientes de todas las regiones de mundo con destino hacia los Estados Unidos ha generado concentraciones masivas en ciudades mexicanas que comparten frontera con el país americano. Los municipios de Tijuana y Mexicali en Baja California son unas de las principales ciudades transitorias de estos grupos a la espera de su cruce por la frontera compartida de Mexicali-Calexico, CA y Tijuana-San Diego, CA.

No obstante, ese estatus transitorio que miles de personas migrantes buscan cambiar en algún determinado momento de su estancia en los municipios de Mexicali y Tijuana pasa a convertirse en un estatus permanente. Este estatus es antecedido por las políticas migratorias emitidas por el antiguo presidente de la entidad norteamericana, Donald Trump. De acuerdo a BBC New Mundo (2019) el presidente buscaba dar prioridad a personas calificadas profesionalmente, con dominio del idioma inglés, con ofertas laborales o edad. Así, esta política limitó el acceso de personas con características diferentes.

La mayoría de los grupos de personas migrantes que reside en los municipios de Mexicali y Tijuana no cumplen con los requisitos emitidos por el ex mandatario ya que sus antecedentes abarcan desde situaciones socio-políticas de carácter deplorable hasta situaciones de pobreza extrema. Ante este acontecimiento, los grupos de personas migrantes que vienen acompañados de

sus familias, entre éstos, niños, niñas y adolescentes de edades escolares, optan por inscribirlos en las escuelas públicas de las ciudades fronterizas. Sin embargo, algunos niños de procedencia extranjera no hispanohablantes, se enfrentan con la problemática del manejo del idioma español el cual es la lengua del contexto escolar y a través del cual se adquiere el conocimiento.

La problemática identificada en el contexto mexicano ha llamado la atención de estudiosos, expertos e investigadores de diferentes campos de estudio (Averano et al., 2018; Blanco y Ortíz, 2019; Fuentes, 2018; Mendoza, 2017) tales como la sociología, la lingüística y la pedagogía. Normalmente, la población migrante adulta de estas comunidades son sujetos potenciales de estudio para identificar, observar y/o analizar diferentes aspectos lingüísticos o sociolingüísticos dependiendo del propósito de la investigación. Sin embargo, la población infantil migrante que forma parte de sus comunidades también experimenta procesos similares que los adultos, por ejemplo, el aprendizaje de la lengua de la comunidad de acogida.

En caso particular, en la ciudad de Mexicali, se identifica un número significativo de niños migrantes de origen no hispanohablantes provenientes de países tales como China, Haití, Estados Unidos, Alemania, Canadá, Filipinas, Portugal, Reino Unido, entre otros⁴. Siendo una población con antecedentes lingüísticos y culturales diversos al contexto receptor, se genera un impacto relevante en torno a aspectos sociales y educativos originados desde la situación migratoria que los rodea.

Uno de los principales aspectos que emerge desde esta situación migratoria es, sin duda, el idioma. Al no conocer ni dominar la lengua del contexto se generan una serie de dificultades

⁴ Nacionalidades por municipio. (2018). Primaria ciclo escolar 2018-2019. Recuperado de https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SkAVqhb-DShkWWQRurBvevKOHlq5or_u/edit#gid=2043792872

impactando directamente en cuestiones pedagógica y educativas. De acuerdo con Arrufat y Sáenz (2020) estas problemáticas se materializan en:

- a) barreras de comunicación fluidas entre profesor – alumno migrante – compañeros de clase.
- b) Dificultades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como recepción incompleta o inadecuada de la información, episodios de ansiedad y frustración por parte del alumno migrante al no comprender la información, pérdida de motivación e interés por aprender, abandono escolar, fracaso educativo, rezago escolar, entre muchos otros más.

Por su parte, las diferencias culturales entre el contexto receptor y el contexto de origen de cada niño migrante adscrito a una escuela, pudieran provocar tensiones, malos entendidos y entorpecer el proceso educativo conduciendo a una baja o nula participación por parte de los alumnos. Es aquí donde el profesorado a cargo de la enseñanza de estos alumnos migrantes debería estar capacitado para su atención y, a la su vez, combatir posible situación de pobreza, intolerancia, violencia y discriminación mediante la puesta en práctica de una metodología inclusiva que fomente el aprendizaje de calidad para todos (Zeichner, 2010).

Con base en la detección y presencia de este grupo migrante infantil que cursa la educación básica en Baja California y en sus diferentes municipios, destacando Mexicali, es que surge el interés por analizar cómo adquieren el español los niños originarios de otro contexto cultural y lingüístico visto desde un ámbito escolar inclusivo y la puesta en práctica de metodologías inclusivas por parte de los profesores las cuales faciliten tanto el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje dentro del aula de clases.

Por consiguiente, se propone una pregunta de investigación, así como sus objetivos, tanto general como específicos, y se justifican los intereses y motivaciones que impulsan la realización de la misma.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo influye el proceso de inclusión escolar en la adquisición del español como L2 en los niños migrantes no hispanohablantes que cursan la educación primaria pública en Mexicali, Baja California?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar el proceso de inclusión escolar que influyen en la adquisición del español como L2 en la población infantil migrante cuya lengua materna no es el español que cursa la educación primaria pública en Mexicali.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar los tipos de participación inclusivos para la adquisición del español como L2 en el contexto escolar de los niños migrantes.
2. Analizar los procesos de integración implementados dentro del contexto escolar para el logro de una inclusión significativa que lleve a la adquisición del español como L2 en los niños migrantes.
3. Examinar las actividades o las estrategias de carácter inclusivo implementadas dentro del salón de clase que impacten en la adquisición del español como L2.
4. Determinar si el proceso educativo desarrollado en el aula escolar para los alumnos migrantes corresponde a adquisición o aprendizaje del español como L2 en escuelas primarias de la ciudad de Mexicali, B.C.

1.5 Justificación

En el año 2015, ingresaron a México un estimado de 130 mil niños de edades entre los 5 y 14 años provenientes, en su mayoría, de Los Estados Unidos (Vargas y Aguilar, 2017). De esta cantidad, cerca de 60 mil se encontraban cursando sus estudios de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en los diferentes municipios de Baja California tales como Tijuana, Ensenada, Mexicali, Tecate y Playas de Rosarito debido a la cercanía fronteriza con Los Estados Unidos.

Un antecedente histórico que caracteriza al Estado de Baja California, y en caso específico, a la ciudad de Mexicali es la presencia de un grupo significativo de alumnos migrantes de origen chino que cursan sus estudios en las diversas escuelas primarias tanto públicas como privadas de la localidad. Sin embargo, de acuerdo con Costa (2018) no hay evidencia exacta sobre la población infantil migrante china y su integración al sistema educativo mexicano. Este dato inexistente abre el panorama hacia la búsqueda de información que conduzca, ya sea, a construir una base de datos que cubra el vacío de información sobre este fenómeno o, por el contrario, seguir evidenciando la falta de actividad y/o participación por parte de las autoridades educativas del sistema mexicano en referencia a la atención de grupos migrantes.

Por ende, la realización de este estudio surge con base en estas poblaciones infantiles migrantes que habla una lengua distinta al español la cual es la lengua del conocimiento escolar en la educación básica y su continúa invisibilización por autoridades nacionales, estatales y educativas. Por añadidura, se revisaron documentos oficiales tales como el Nuevo Modelo Educativo⁵ y la

⁵ Actualmente derogada en mayo al concluir el período sexenal del ex presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018).

Reforma Integral de la Educación Básica con el propósito de identificar las acciones que se implementan para la atención de esta población en específico. Se encontró lo siguiente:

- Brindar servicios educativos a niños, niñas y jóvenes que viven en localidades marginadas y/o con rezago y marginación social, hablantes de lengua indígena y la *población infantil migrante* que enfrenta condiciones económicas y sociales de desventaja (pág. 158).
- Una planeación lingüística que parta del reconocimiento al bilingüismo, el plurilingüismo y el multilingüismo para permitir la atención de necesidades específicas de aprendizaje en las lenguas de origen de los alumnos ya sea indígena, español, lengua de señas mexicanas o lengua extranjera (pág. 159).

De igual manera, se confirmó la existencia del programa de español como segunda lengua en educación primaria. Sin embargo, este programa es originado exclusivamente para grupos de niños migrantes indígenas de México y es implementado solamente en los estados del sur del país debido a la alta concentración de población indígena en la zona. Por otra parte, Camacho (2014) dice que no existen un apoyo extra en la adquisición del español como segunda lengua dirigido a estos niños de origen internacional cuya lengua materna no es ningún dialecto del idioma español que provenga por parte del sistema educativo mexicano.

Por otra parte, el derecho a la educación es un derecho internacional sin importar la procedencia económica, social, demográfica, cultural, lingüista y/o étnica. Los Órganos de las Naciones Unidas (ONU), a través del Comité de los Derechos de los niños, firmaron acuerdos que conducen a una Observación General Conjunta para salvaguarda y proteger los derechos de los niños en un contexto internacional migratorio (CDN, 2017).

A continuación, se presentan las Observaciones Generales conjuntas:

- a. Observación General Conjunta n° 3 del Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus familias; y 22 del Comité de los Derechos del Niño en contextos migratorios internacionales.
- b. Observación General Conjunta n° 4 y 23 del Comité de Derechos del Niño sobre las obligaciones de los Estados relativos a los Derechos Humanos de los Niños en el contexto de la migración internacional en los países de origen, tránsito, destino y retorno.

El Comité tiene como propósito visibilizar al niño migrante como una realidad obligando a que los Estados lo atiendan en el marco de sus políticas y durante el diseño de nuevas. Asimismo, si bien se reconoce la capacidad del Estado para regular el acceso y estancia de niños internacional en su territorio, prima el derecho del niño a estar inscrito en el nivel educativo que le corresponde eliminando toda dificultad jurídica y práctica. Por su parte, la Observación General Conjunta emerge de la necesidad de mejorar los sistemas de inscripción y entrega de la documentación de procedencia migrantes en el registro civil sin que la misma quede condicionada a la valoración de su situación migratoria o la de sus padres (Arrufat y Sáenz, 2020).

Así pues, se pretende conocer el panorama actual de la población infantil migrante que habita en las diferentes aulas educativas de la ciudad de Mexicali y las acciones que se están efectuando para su atención, su inclusión, sus progresos, sus logros académicos y, por supuesto, para el apoyo de la adquisición del idioma español como segunda lengua en el contexto local.

Para finalizar, se visualiza la tendencia en aumento de un alumnado variado en cuanto a necesidades educativas, específicamente en diferencias lingüísticas, que los docentes frente a grupo deberán atender de manera efectiva. Asimismo, necesitarán crear ambientes de aprendizaje

que permitan la inclusión de esta población en específico y la adquisición de conocimientos y habilidades para formar ciudadanos competentes en los diferentes sectores sociales de una comunidad multicultural.

Capítulo 2 Contexto de la investigación

En este capítulo se describen las características del contexto y los participantes. Por su parte, se presentan datos poblacionales, demográficos y estudiantiles los cuales permitieron construir un panorama general de la situación educativa y social de la población infantil migrante de origen extranjero no hispanohablantes que reside en el Estado de Baja California y en la ciudad de Mexicali. Por último, se reseñan las técnicas exploratorias utilizadas que llevaron a la recolección de algunos datos empíricos.

2. 1 Descripción de datos de la población infantil migrante de nacionalidad extranjera en el contexto educativo bajacaliforniano

En el capítulo 1 de este estudio, se aborda de forma breve y concisa la problematización educativa identificada en las escuelas primarias públicas de la ciudad de Mexicali. Por consiguiente, de manera puntual, en la tabla 4 se presentan las nacionalidades de origen extranjeros que se tienen registradas hasta el momento en Baja California por parte del Sistema Educativo Estatal⁶.

Tabla 4.

Países de procedencia de la población infantil migrante inscrita en educación básica en Baja California

CONTINENTES					
Noción	América	Europa	Asia	África	Oceanía
<i>No hispano hablantes</i> ⁷	Estados Unidos Brasil Belice Bahamas Canadá	Rusia Alemania Portugal Hungría	China Filipinas Indonesia India	Congo Gabón Lesoto Mauricio	Micronesia

⁶ 1 Período de matrícula y datos de deserción (2019-2020) primaria. (2019). Educación Primaria. Recuperado de https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ItqhRyoRfGv11rFHY_qXcof0opbwMRb1iSsoUW0kME/edit#gid=1590949038

⁷ De acuerdo a la Real Academia Española, la noción hispanohablante hace referencia al hablante que tiene el español como lengua materna o propia. Entonces, el significado de NO hispanohablante identifica al hablante que NO tiene el español como lengua primera o materna.

		Reino Unido Estonia Países Bajos Ucrania	República de Corea Emiratos Árabes Unidos Qatar Islas coco Macao Vietnam	Sahara Occidental Gambia Togo	
<i>Hispano hablante</i>	Venezuela El Salvador Honduras Guatemala Colombia Ecuador Panamá Bolivia Argentina Puerto Rico República Dominicana Costa Rica	España			

Fuente: Elaboración propia a partir de Gallego (2016), León (2017) y López (2018).

Para el año 2019, el Sistema Educativo Estatal de Baja California, a través del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)⁸, ha registrado e identificado cerca de 52 268 alumnos de nacionalidad extranjera, adscritos desde nivel preescolar a nivel secundaria en escuelas públicas del estado.

A continuación, se presentan datos numéricos de alumnos inscritos en educación básica pertenecientes al ciclo escolar 2018-2019.

⁸ El PROBEM busca asegurar con equidad y pertinencia la continuidad y calidad de la educación básica para niños y jóvenes que cursan una parte del año escolar en México y otra en Estados Unidos. Sin embargo, debido a la presencia de otras nacionalidades provenientes de otras partes del mundo, han adecuado el programa para atender a estos niños de distintas culturas y lenguas

Tabla 5.

Extranjeros inscritos en educación básica en Baja California al 2019

<i>Alumnado inscrito en Educación Básica</i>				
Ciclo	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	Total
2018-2019	8 456	28 924	14 888	52 268

Fuente: Programa Binacional de Educación Migrante (2019).

Se observa que el nivel en educación primaria es donde se concentra mayor cantidad de alumnos migrantes continuando con su educación formal. Asimismo, se detecta una población infantil migrante de 6 315 niños cursando sus estudios en nivel primaria en el municipio de Mexicali⁹. Cabe mencionar que existen alrededor de 450 escuelas primarias públicas en las cuales, por lo menos, estudia un niño de origen migrante por grupo. Sin embargo, no se identifican el número de niños y niñas migrantes que cursan la primaria de acuerdo a su país de origen.

2..2 Mexicali como lugar de destino transitorio, temporal y/o definitivo

En los años recientes, la ciudad de Mexicali, Baja California se ha convertido en un escenario temporal y de tránsito para los distintos grupos de personas migrantes debido a que ésta forma parte de los 16 puertos de entrada a los Estados Unidos desde México. Por el contrario, para las poblaciones migrantes chinas, la ciudad de Mexicali transita de un destino temporal a un destino permanente debido a los antecedentes que constituyen a la historia de la capital.

Derivado del dato anterior, Lizárraga (2019) señala a la ciudad de Mexicali como un lugar de destino de manera temporal o transitoria por parte de los distintos grupos de personas migrantes

⁹ Nacionalidades por municipio. (2018). Primaria ciclo escolar 2018-2019. Recuperado de https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SkAVqhB-DShkWWQRurBvevKOHlq5or_u/edit#gid=2043792872

que tienen como destino final a la nación norteamericana. Sin embargo, en la última década transcurrida, esta visión se transformó debido a la política migratorias condicionadas e impuestas por el ex mandatario de los Estados Unidos, Donald Trump, restringiendo la entrada de estos grupos al país de destino.

Condicionados por estas políticas cada vez más selectivas en cuanto al otorgamiento de asilo político u otro tipo de trámite a estos grupos migrantes varados en la frontera de México-Estados Unidos; éstos han considerado a México, y en caso particular, a la ciudad de Mexicali como un lugar definitivo para radicar de manera permanente.

Volviendo al tema que se ocupa, estos grupos de personas migrantes se caracterizan por estar compuesto por nacionalidades de origen no hispanohablante. Asimismo, dentro de éstos se ha detectado la tendencia de la incorporación de nuevos actores sociales entre los que destacan los niños, las niñas y los adolescentes quienes acompañan a sus padres o familiares durante el desplazamiento.

Dicha incorporación ha tendido a modificar la dinámica educativa, dígase pública o privada, de la localidad debido a la integración de esta población en particular en los distintos niveles de educación básica en el contexto Baja Californiano. Esta tendencia se puede identificar a través de la presencia de poco menos de 60 mil niños de origen extranjeros, indígenas y repatriados quienes cursan sus estudios de educación básica en Baja California (Herrera, 2016). Asimismo, se afirma que los menores son originarios de otro estado, país, o de una etnia que habla una lengua diferente al español.

Aunado a la dificultad de la lengua, los niños, las niñas y los adolescentes se ven afectados por la carencia de un programa de apoyo lingüístico del español como segunda lengua en las escuelas

primarias públicas donde inician o continúan con sus trayectorias escolares. Es decir, el programa de Educación Básica de la localidad está estructurado para hablantes nativos (enseñanza EN español, no enseñanza DEL español), y no para atender las necesidades comunicativas y sociales de esta población infantil en función del lenguaje.

2.3 Detección de alumnos migrante de origen extranjeros en escuelas primarias públicas de la ciudad de Mexicali

Con base en la descripción de los datos anteriores, se dio origen a la búsqueda de las escuelas primarias de carácter público que tuvieran inscritos a alumnos de condición migrante de nacionalidades extranjeras. Cabe mencionar que esta actividad se realizó de manera exploratoria debido a que el Sistema Educativo Estatal no cuenta con un registro de distribución por escuelas. Es decir, las mismas escuelas son las responsables directas de llevar el control de un alumno con antecedentes lingüísticos y culturales diversos al contexto.

A continuación, en la tabla 6 se presenta un registro en números de escuelas primarias públicas visitadas que alberga a un alumnado de condición migrante, la cantidad de los mismos, los grados en los que se encuentran distribuidos y las nacionalidades de origen.

Tabla 6.

Escuelas primarias públicas visitadas en Mexicali durante el ciclo escolar 2020-2021

ZONA ESCOLAR	ESCUELA	TURNO	CANTIDAD Y GRADOS	NACIONALIDAD	SOSTENIMIENTO
00	Rafael Ángel Suárez González	Matutino	x	x	Federal
01	Leona Vicario	Completo	19 alumnos Todos los grados	China	Federal
01	Benito Juárez	Completo	2 alumnos 2do y 3ro	China	Federal

06	Netzahualcoyotl	Matutino	11 alumnos 1ro, 3ro, 4to y 6to	10 chinos 1 haitiana (3ro)	Federal
06	Teniente Andrés Arreola	Matutino	x	x	Federal
06	Distrito Federal	Vespertino	x	x	Federal
06	Héroes de Chapultepec	Matutino	1 alumna 5to	Norteamericana	Federal
09	Profe. Domingo Márquez Sánchez	Matutino	x	x	Federal
09	Emiliano Zapata	Vespertino	x	x	Federal
	Pioneros de Baja California	Matutino	x	x	Estatad
	Profe. Matías Gómez	Vespertino	x	x	Estatad
	Senador Belisario Domínguez	Matutino	x	x	Estatad
	Constitución de Apatzingán	Vespertino	x	x	Estatad

Fuente: Elaboración propia.

Antes de continuar, se considera importante resaltar que la base de datos de alumnos de nacionalidad extranjera recuperada a través de la Secretaría de Educación Estatal registra la presencia de alumnos de origen filipino en el ciclo escolar 2018-2019. Sin embargo, durante la exploración de campo no se identificó a ningún alumno con esas características puesto que la actividad se realizó durante el ciclo escolar 2019-2020.

No obstante, lo que sí se logró recuperar fueron datos previos y significativos de experiencias pedagógicas y escolares de profesores, adscritos a la escuela primaria Benito Juárez, que atendieron en su momento a alumnos migrante de origen filipino durante el ciclo escolar 2018-2019. Con base en estas experiencias, se pudo llevar a cabo el procesamiento y análisis de la información acorde a los objetivos establecidos que persigue el presente estudio.

Los criterios para la selección de las escuelas primarias a visitar se basaron en la decisión de explorar las zonas geográficas cercanas a la frontera con los Estados Unidos con base en la suposición que la población migrante que llegaba a la ciudad de Mexicali se establecía en ese lugar debido a la cercanía. Sin embargo, esta decisión no obtuvo la respuesta esperada respecto a localizar en esta zona al alumnado objetivo.

Como se puede observar en la tabla anterior, solo cuatro escuelas primarias albergan estudiantes cuya lengua materna no es el español. A partir de esta detección, se demuestra que la población migrante tiene un alto índice de movilidad, es decir, no se establece en una misma zona, sino que se esparcen a lo largo de la localidad.

Se recurrió a la técnica bola de nieve, la cual es un muestreo no probabilístico, para la identificación de las escuelas primarias públicas que atendieran a un alumnado de esta condición. Para poner en práctica la técnica, se seleccionó, como punto de partida, a la escuela primaria federal “Leona Vicario” debido al ser la segunda escuela fundada de carácter público y, de acuerdo con el Instituto Cultural de Baja California (ICDB), reconocida como patrimonio cultura de la ciudad de Mexicali. Además, su ubicación se encuentra a pocos kilómetros de la frontera con los Estados Unidos.

Se consultó directamente con los directores y subdirectores y, en ocasiones, con personal administrativo y de apoyo. Asimismo, estos recomendaban la visita a la próxima escuela perteneciente a su zona escolar o, por el contrario, la visita a una escuela primaria en específico adjuntada a otra zona escolar. De igual manera, los informantes proporcionaron la cantidad de alumnos no hispanohablantes inscritos en sus planteles.

Una de las limitantes para continuar con la visita de escuelas primarias públicas y así, registrar la presencia de niños migrantes no hispanohablantes adscritos al plantel educativo, se materializó a través de la contingencia sanitaria del COVID 19 presente desde marzo de 2020. Esta declaración obligó la suspensión completa de las actividades del sector educativo haciendo que todas las escuelas de todos los niveles educativos cerraran sus puertas. Como consecuencia, se dificultó todo tipo de comunicación vía telefónica, electrónica y digital debido al abrupto cambio de escenario de un momento para otro.

Capítulo 3 Marco Conceptual

En este capítulo se abordan las conceptualizaciones y las definiciones de los temas relevantes de las categorías iniciales de estudio que construyen el fenómeno de estudio de la investigación. Entre los temas, se distingue el panorama de la migración internacional, así como diversas teorías y/o enfoques que posibilitan el análisis de los desplazamientos de los distintos grupos de personas migrantes a nivel mundial. Por consiguiente, se muestra la consulta a políticas, programas y planes de estudio, así como los derechos de los niños migrantes, que conduzcan al conocimiento de la población infantil migrante en educación básica en México.

Por su parte, se exponen las teorías de adquisición de primeras y segundas lenguas vistas desde una dimensión social, así como algunos enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras que coadyuven al análisis y a la interpretación de los resultados. Por último, se conceptualiza a la inclusión escolar desde su origen y sus diversos procesos puestos en práctica en el ámbito educativo y escolar. No obstante, se perfil el rol del profesor inclusivo y se exhibe la inclusión escolar de la población infantil migrante en México.

3. 1 Migración y educación

Si algo trasciende la realidad social y cultural del mundo moderno es el fenómeno migratorio de personas, ya sea de carácter individual o grupal, quienes toman la decisión de aventurarse hacia una ruta de aspiraciones para la obtención de una mejor calidad de vida. De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019), el concepto de migración, y sustentado desde el siglo pasado por el antropólogo social Sandoval (1993), es elaborado a partir de una visión global, es decir, se entiende como aquel movimiento de población que se traslada fuera de su residencia de origen, ya sea dentro de un marco nacional o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente.

Aunado a este movimiento, Blanco (2000) expone el origen de ciertas repercusiones en el país de destino debido a la incorporación de los grupos migratorios oriundos de una cultura y lengua en las esferas sociales que componen los distintos espacios territoriales. Algunas de éstas emergen desde el entorno político-administrativo, social, cultural, lingüístico y educativo del país de recepción de migrantes. En el ámbito pedagógico, se refleja la necesidad de atender a los pequeños actores que acompañan a estos grupos migrantes en su viaje en relación a las necesidades educativas reflejadas al momento de su incorporación al sistema educativo y en las escuelas públicas del lugar.

Desde la perspectiva del fenómeno migratorio dentro de este ámbito, Coronel (2013) identifica como base principal la demanda en cada contexto por ofrecer una educación de calidad personalizada a las necesidades educativas y sociales de esta población infantil migrante la cual, en la mayoría de los escenarios, sufre dificultades en su proceso de inclusión al ámbito escolar.

Como referente internacional para la atención e inclusión de esta población migrante en la esfera educativa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) pacta que todos y todas tienen derecho a recibir una educación que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, considera que la educación es un derecho humano que no distingue raza, cultura, etnia, sexo, religión ni lengua para quien la reciba en un contexto ajeno al de origen como, por ejemplo, los migrantes que residen en un espacio de cultura y lengua distinta a la propia.

Dicho lo anterior, los padres de origen migrante que llegan a otro país acompañados de sus hijos, ven en la educación una instancia generadora de oportunidades para éstos que, a largo plazo, ofrece la posibilidad de un ascenso social en el contexto receptor. Sarramona (1989) dice que el concepto de educación puede ser visto desde diversas perspectivas comprendiendo orígenes tanto

filosóficos como sociales que condicionan al contexto que la posibilita. Desde un punto de vista filosófico, la palabra educación hace referencia al medio imprescindible para que el hombre se realice en plenitud y alcance su fin único en la vida.

Por otro lado, desde una perspectiva social, es un conjunto de influencias sobre los sujetos humanos, pero influencias procedentes de los otros seres humanos. En este sentido, la educación se diferencia de la influencia cósmica, climatológica y física de todo tipo que inciden sobre el hombre, y que es necesaria para su desarrollo biológico. La educación es una influencia humana porque se trata de un fenómeno social. Asimismo, supone la incorporación del individuo a la sociedad: adquiere lenguaje, conocimientos, costumbres y normas morales vigentes a ella. La dimensión social es parte del mismo proceso de realización personal.

Los conceptos de migración y educación sirven para engarzar la relación cercana que hay entre ambos respecto a la presencia en las escuelas de niños con antecedentes culturales y lingüísticos distintos al del contexto escolar. El primer concepto pertenece a una construcción antropológica y social debido a la naturaleza humana que impulsan estos movimientos migratorios a nivel mundial. De igual manera, el segundo concepto también pertenece a una construcción social ya que los individuos desarrollan la capacidad intelectual, íntegra y práctica en relación a la cultura y las normas de convivencia de la sociedad en la que se instalan.

Partiendo de esta última noción, los niños migrantes que se insertan en una sociedad distinta a la suya deberán adquirir un nuevo sistema de leyes, normas y valores para el logro de su desarrollo pleno en el contexto receptor, así como también adaptarse al cambio de un sistema escolar a otro en cuestiones culturales, institucionales y, sobre todo, pedagógicas.

3.1.1 Panorama de la migración internacional

Actualmente, todas las regiones del mundo participan de manera directa o indirecta en la dinámica de los flujos migratorios, ya sea en el rol de países de origen, de destino, de tránsito, de retorno o de manera temporal. Para el año 2015, hubo poco más de 230 millones de personas migrantes de carácter internacional residiendo en un país distinto al de su origen (Cruz, Zamora y Chávez, 2018). En términos de distribución de esta población migrante en el marco mundial, se puede identificar que tres de cada cinco migrantes se localizan en aquellos países denominados como primeras potencias mundiales.

En este fenómeno es importante destacar la existencia de países denominados receptores e impulsores como dos tipologías o conceptos que determinan una geografía de la migración en la actualidad. Asimismo, y de acuerdo con el informe sobre las migraciones 2018, los principales corredores migratorios se fundamentan por la proximidad geográfica entre ellas como, por ejemplo, México y Los Estados Unidos el cual es considerado como la ruta con mayor transitoriedad del día a día.

De acuerdo con Cruz, Zamora y Chávez (2018) entre los continentes receptores de migrantes, Europa y Asia ocupan los primeros lugares seguido de América Latina. En contraposición, en los países impulsores de migrantes se destacan, en primera instancia, la India, seguido de México y después de Rusia. Por otro lado, países tales como Estados Unidos, Alemania y Rusia se posicionan como los primordiales receptores de migrantes a nivel internacional. Asimismo, en América Latina, Argentina domina el primer lugar dentro de los países receptores de migrantes seguido de Venezuela como segundo y México como el tercero.

Figura 1. Mapa mundial de las rutas migratorias



Fuente: Adaptación a partir de Ayala (2017). Migraciones exteriores. Recuperado de <http://blog.conectandomundos.org/ca/migraciones-exteriores/>

Las tendencias actuales de estos movimientos migratorios ofrecen distintas rutas transitadas diariamente por una gran cantidad de grupos de personas quienes comparten el mismo objetivo. Al mismo tiempo, desde este panorama se puede deducir un poco más allá de lo mero percibido a simple vista como las modificaciones de las esferas sociales tales como la política, la económica, y la educativa de cada contexto receptor. En esta última esfera, resultaría evidente y justificable las transformaciones en las políticas educativas ya que éstas obtienen la responsabilidad de brindar el acceso y la atención a la población infantil migrante al recinto educativo del territorio de residencia.

Gómez (2010) identifica el origen de las causas de la migración internacional que son influenciadas por diversos fenómenos sociales y otros propios a la condición y naturaleza humana.

En la tabla 7, se presentan las causas categorizadas según su procedencia que impulsan a los migrantes a esparcirse en los espacios territoriales existentes.

Tabla 7.

Causas sociales y naturales para la movilización de migrantes a nivel internacional

Fenómenos sociales	Fenómenos naturales
<p><i>Económicas:</i> originadas por las diferencias salariales e intercambios desiguales entre países.</p> <p><i>Políticas:</i> generadas por los conflictos internos, regionales e internacionales del contexto de origen.</p> <p><i>Demográficas:</i> por ejemplo, la sobrepoblación del país de origen.</p> <p><i>Etnológicas:</i> condiciones raciales e interrelaciones entre pueblos.</p> <p><i>Geográficas:</i> determinados por la cercanía fronteriza.</p> <p><i>Históricas:</i> originadas por lazos de colonización y asentamiento de poblaciones de antepasados que implica afinidades de carácter cultural, lengua, religión y otras.</p> <p><i>Sociológicas:</i> por encuentro entre descendientes familiares en los países de destino o reagrupaciones entre los nuevos migrantes.</p> <p><i>Psicológicas:</i> determinados por factores emocionales tales como el estrés y la motivación por no brincar ascenso social y económico en los países de orígenes de la migración.</p> <p><i>Médicas:</i> estas son originadas por una población de la tercera edad con algunas deficiencias en su salud y que deben de buscar otros espacios ambientales para residir.</p> <p><i>Culturales, educativas, científicas y tecnológicas:</i> generadas por la relación entre países desarrollados y subdesarrollados económicamente que colaboran con estos tipos de movilización para la formación, calificación y desempeño de los individuos.</p>	<p><i>Físicas-químicas:</i> originados por cambios climáticos y meteorológicos tales como inundaciones, sequías, incendios, deslizamiento de suelos, huracanes y tsunamis.</p> <p><i>Biológicas:</i> por invasión de plagas, problemas físicos y zoonosarios en la agricultura, ganadería y flora.</p> <p><i>Por prácticas inadecuadas en actividades de explotación:</i> pueden ser mineras, agrícolas, ganaderas y explotación de energía que imposibilitan la vida del hombre por la degradación de las condiciones ambientales.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Gómez (2010).

A partir de estas causas, existen teorías y enfoques que posibilitan el análisis de estos movimientos desde diversas perspectivas del fenómeno social. Lewis (1954) propone *la teoría del Desarrollo Económico* la cual comprende dos sectores de productividad: el agricultor y el industrial. Según el autor, las personas activas en el campo laboral de la agricultura, migran al sector industrial motivados por las diferencias monetarias conectándose a las relaciones internacionales de mercado que impulsan la migración.

Por otro lado, Todaro (1969) presenta el *enfoque de la Decisión Individual* ya que se toma con base en la elección propia de “racionalidad económica” para la búsqueda del mejoramiento del bienestar individual en donde se pretende un equilibrio entre los ingresos y costos basados en diferencias estructurales entre regiones o de un país a otro. Este enfoque envuelve en su análisis las diferencias salariales por sexo, edad, nivel educativo experiencias, regiones, Estado, países y tipo de actividad.

El enfoque de la Estrategia Familiar (Sandell, 1975) no es otra cosa que las motivaciones y los factores determinantes que condicionan las decisiones de migrar para el logro de ingresos que cubran los gastos de la familia y así poder garantizar una mejor calidad de vida, bienestar y prosperidad. La unidad de análisis de este enfoque comprende la movilidad de la familia ya sea de manera conjunta o individual.

Otra teoría de la que parte el análisis de la migración internacional se basa en las explicaciones de Piore (1979) referente al *Mercado de Mano de Obra Dual*. Según el autor, este movimiento internacional se debe a una constante demanda de mano de obra de los países desarrollados económicamente y que promueven una segmentación de los mercados de trabajo. Esta demanda de mano de obra extranjera se debe a que las personas laboralmente activas en las sociedades

industrializadas de una región o país, no deseen realizar ciertas actividades por ser mal remuneradas, inestables, peligrosas, degradantes, con poco prestigio, entre otras.

En el contexto mexicano, la migración internacional que reside de manera transitoria o de permanencia en los distintos ámbitos sociales, manifiesta ciertas características de las cuales se desprenden causas económicas, políticas, geográficas y educativas. Desde las causas económicas, este grupo de personas buscan obtener un trabajo mejor remunerado y, por ende, un ingreso elevado para mejorar su bienestar en todos los aspectos. Por otro lado, las causas políticas se reflejan en las condiciones en que este grupo de personas dejan su lugar de origen para dirigirse a otro destino.

Desde la perspectiva geográfica, es bien sabido que México y Los Estados Unidos comparten uno de los corredores migratorios más transcurridos día con día. Por este dato, muchos migrantes deciden primero migrar a los lugares que comparten frontera con Los Estados Unidos para después, obtener el ingreso a éste último. Así, las causas sociológicas que acompañan lo geográfico, se relacionan por el deseo de reunirse con familiares u otras personas que hayan obtenido el éxito en el extranjero.

Por último, y no menos importante, las causas educativas que se manifiestan en este grupo de personas al llegar a territorio mexicano, se pueden ver reflejadas en la inscripción al sistema escolar, en primera instancia, de la población joven y adulta y, en segunda, de la población infantil tales como niños, niñas y adolescentes que deben continuar con sus trayectorias escolares para así lograr su incorporación al ámbito receptor.

3.1.2 El fenómeno de los niños migrantes internacionales en el contexto educativo

Sería complicado desmentir que los fenómenos migratorios no producen alteraciones en el país de acogida al momento de su internalización en los distintos ambientes sociales. La incorporación

de un alumnado de origen migrante a las escuelas de un país diferente a su contexto natural presenta un desafío para el sistema educativo de cada región; así como para las aulas mismas involucradas.

El principal desafío educativo se manifiesta en el currículo de educación básica ya que no se considera contenido para la atención de estos niños migrantes de origen internacional dentro de los programas y los planes de estudio del país receptor. Ramos (2017) plantea que este alumnado demanda la adaptación de la educación dirigida a un contexto intercultural para atender las necesidades educativas específicas de cada niño ingresado al sistema.

Considerado desde el fenómeno migratorio, las áreas lingüísticas (lengua materna de los niños migrantes), culturales (tradiciones y costumbres de los niños migrantes), sociales (normas y valores adquiridos del contexto social de los niños migrantes), y de aprendizaje (adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas del referente social de los niños migrantes) se ven afectadas por la dinámica migratoria que gira en torno a la educación de estos estudiantes al momento de llegar a un país distinto al propio.

Para Franco (2017), las áreas culturales y sociales de estos niños implican dificultades de adaptación a las nuevas normas del contexto ya sea educativo o social provocando la auto exclusión por parte del niño migrante al no lograr adaptarse con éxito dentro estos ámbitos. Del mismo modo, el autor posiciona al aspecto de origen lingüístico como el principal efecto que se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el proceso de adaptación social. Debido a esto, el niño migrante se ve obligados a incurrir en un proceso de adquisición idiomática de la lengua vehicular del país de acogida sin la contextualización adecuada y propia para el logro de un proceso adquisitivo de manera significativa.

Por su parte, Coronel (2013) analiza estas mismas áreas adjuntando las de origen administrativo y de aprendizaje. El autor enfatiza que el área administrativa se debe considerar como primordial al momento de la integración de este alumnado al sistema educativo. Señala la importancia del proceso administrativo debido a que, si no se logra cumplir con la documentación requerida, el niño migrante automáticamente quedaría fuera del sistema y sin derecho a iniciar o continuar con su formación académica.

En el área de aprendizaje se expone la relación estrecha con el aspecto lingüístico del alumnado migrante ya que para el logro de la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades se necesita dominar la lengua oficial de comunicación del país de acogida. Ambos autores coinciden que el desconocimiento de la lengua de comunicación dentro y fuera del contexto educativo repercute de manera negativa en el proceso de adaptación y enseñanza-aprendizaje que estos niños presentan en las distintas aulas y ámbitos sociales del país receptor.

Algunas de las necesidades educativas expuestas por Ramos (2017), presentan singularidades y se pueden identificar desde los aspectos más relevantes: el lingüístico y el curricular. Como se ha acentuado en párrafos previos, la problemática principal enfrentada por un alumnado con una lengua materna distinta a la lengua de instrucción del contexto escolar de ingreso, es sin duda, el desconocimiento de la lengua del país.

De la misma forma, este desconocimiento trasciende directamente en las relaciones interpersonales y sociales del alumnado, así como en el aprendizaje de las mismas. Dicho de otra forma, el conocimiento lingüístico del contexto de acogida y el adecuado proceso para el logro de su adquisición y/o aprendizaje influirá de manera significativa en el proceso de adaptación de esta población infantil dentro y fuera del ámbito escolar.

Por otro lado, las necesidades curriculares que estos niños requieren se relacionan con las diferencias culturales de la localidad y las culturales del ámbito familiar del niño migrante. Es a partir de estas necesidades educativas (lingüísticas, curriculares, culturales y de aprendizaje) manifestadas por la población infantil migrante que se puede engarzar con más precisión la relación entre el fenómeno migratorio y la educación, ya que en el primero se revela las necesidades lingüísticas que caracterizan a los movimientos migratorios de poblaciones a nivel internacional y; se hace énfasis en el currículo académico el cual, igualmente, forma parte esencial del proceso educativo.

Como se observa, a pesar de que el fenómeno migratorio no es nada nuevo, y la incorporación de la población infantil migrante a las filas de éste no es reciente; se puede percibir que los sistemas educativos de cada país receptor aún no se encuentran en condiciones óptimas para brindar un servicio educativo contextualizado a las necesidades individualizadas de cada población infantil migrante. De igual forma, aún no se perciben } de manera explícita la puesta en práctica de acciones inclusivas en un contexto escolar donde el alumno de origen migrante inicia o continúa con su formación académica.

3.1.3 La población infantil migrante en educación básica en México

En el año 2015, ya se contaba con un registro de más de 500 mil niños migrantes residiendo en México (Infobae, 2019) provenientes de los Estados Unidos y alrededor de 32 mil originarios de otras partes del mundo. Para ese mismo período, la Secretaría de Educación Pública incorporó a poco más de 14 mil niños migrantes al sistema escolar del país.

Por este dato, las políticas públicas han sufrido transformación en su legislación para hacer válido el derecho a la educación permitiendo que la población infantil migrante logre acceder al ámbito educativo para iniciar o continuar con su trayectoria escolar. De igual manera, se han

modificados los programas y los planes de estudio en educación básica para darle cabida y participación a estos niños quienes sólo aspiran a un futuro mejor (Lothar y López, 2011). Por otro lado, el gobierno mexicano ha creado y ha puesto en marcha algunos programas exclusivos para la asistencia de los niños migrantes ya sean originarios de un grupo de lengua indígena de alguna parte de México, así como de un grupo de una lengua extranjera proveniente del marco internacional.

Siguiendo el tema del estatus de estos niños migrantes en el marco nacional y su derecho a la educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, las políticas públicas tales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), incorporan a la población infantil migrante dentro de su legislación para garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y la inclusión de los mismos en el contexto escolar mexicano.

En respuesta, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 3° que el Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación preescolar, primaria y secundaria. Además, el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos en términos de igualdad sin importar su condición cultural, lingüística, étnica, religiosa, entre otras. De la misma forma, el derecho a la educación de todo niño migrante residente de un país distinto al propio, se plasma en la Ley General de Educación. Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) enfatiza, en uno de sus objetivos, combatir la marginación y el rezago enfrentados, mayormente, por aquellos grupos vulnerables tales como los niños de origen migrante que forman parte de una comunidad social y educativa.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2019) busca hacer efectivo el derecho a la educación de todos los niños, las niñas y los adolescentes. Se sustenta en los pilares de la equidad y la excelencia educativa. Asimismo, el propósito principal de las escuelas es la mejora continua del servicio educativo para garantizar que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás o se quede fuera del aprendizaje y de las oportunidades de desarrollo integral que brinda la vida escolar.

Está fundamentado en seis ejes (aprendizaje colaborativo en el aula, aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar, formación cívica y ética en la vida escolar, inclusión, escuela y familias dialogando y sumando acciones frente al cambio climático) dentro de los cuales se distingue el término de inclusión. Con este término, se busca lograr la total inclusión de todos los grupos vulnerables tales como los de origen migrante o indígena a través de un currículo compacto, accesible, flexible y adaptable al contexto de cada alumno migrante.

En la figura 2, se observa que la NEM se encuentra en proceso de construcción colectiva del nuevo plan de estudios ya que, al consultar el cronograma de actividades, se ubica en una fase de análisis técnico que busca qué fortalecer, qué eliminar y qué elementos nuevos se deben incorporar. En el año 2020, se publica el plan y los programas de estudio finales para poner en marcha el currículo hasta el inicio del año escolar 2021.

Figura 2. Fases del proceso de construcción colectiva del nuevo plan de estudios



Fuente: Tomado del Nuevo Modelo Educativo: una escuela mexicana. Subsecretaría de Educación Básica (2019).

En cuanto a los programas y planes de estudio de Educación Básica en México se tiene como antecedente el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria y educar para la libertad y creatividad. En resumen, y a diferencia de la Nueva Escuela Mexicana, el plan se fundamenta en cinco ejes: planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo docente, inclusión y equidad, y gobernanza del sistema educativo. Es en el eje de inclusión y equidad donde se señala que todos los niños, independiente de su condición social, cultural, lingüística, étnica o discapacidad, tengan acceso a la educación de calidad, a través de la construcción de las escuelas inclusivas.

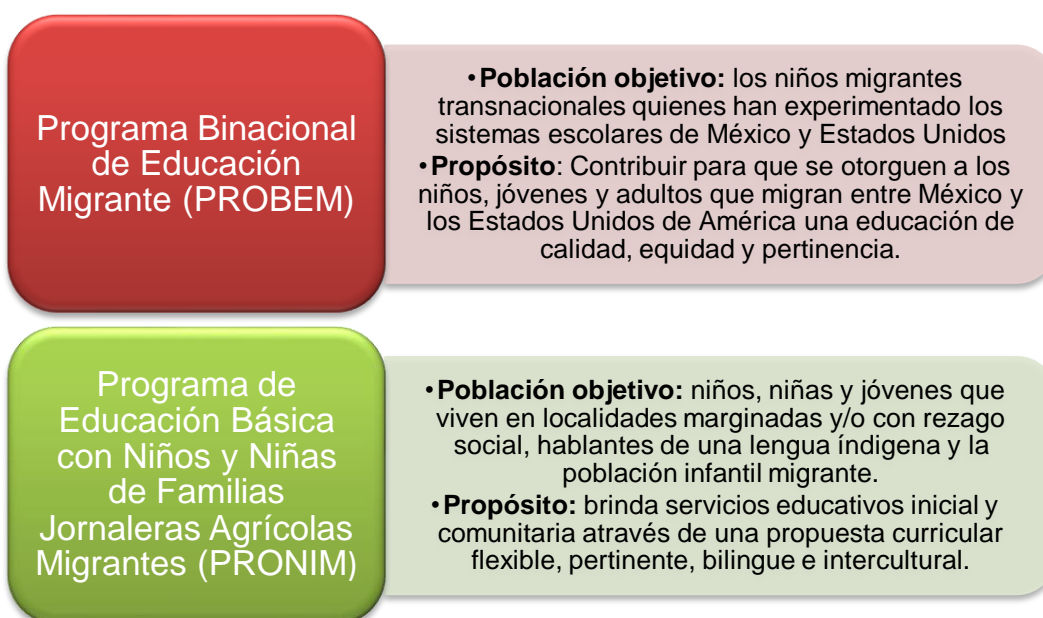
Es aquí donde se les da cabida a los múltiples grupos en condiciones especiales tales como lo son los de origen migrante. Por otro lado, se tiene al documento de aprendizajes clave (2017) para la educación integral. Inclusión y equidad. En este, se observan adecuaciones y flexibilidades curriculares para la atención a la diversidad étnica, lingüística y cultural a través de los contenidos y la integración de las asignaturas de lengua indígena y español como segunda lengua.

En otras palabras, la visión de estos documentos tiene como objetivo crear espacios inclusivos para la integración de los niños migrantes en el contexto escolar contextualizando la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades educativas manifestadas durante la trayectoria escolar de esta población. Sin embargo, dentro de los salones de clases, las prácticas educativas no reflejan las prácticas inclusivas debido a ciertos factores tales como la lengua de comunicación materna, las diferencias culturales, los valores, entre otros, que imposibilitan la implementación de contenidos, metodologías y estrategias de carácter inclusivo.

García (2018) expone que uno de los factores que inhabilita el pleno ejercicio de actividades y estrategias inclusivas para el logro de una práctica educativa significativa dirigida al alumnado migrante; es la carencia de formación y conocimiento por parte del mismo profesor respecto al tema de inclusión en los ámbitos social y educativo. Entre otros factores, se resalta la falta de compromiso de las entidades administrativas y educativas del contexto, la omisión de contextualización de contenidos educativos, la ausencia de apoyo al profesorado encargado de atender a esta población de origen migrante, entre otros.

Por otro lado, en respuesta al fenómeno migratorio infantil en las aulas escolares del país, el gobierno de México en conjunto con la Secretaría de Educación Pública, creó dos programas para atender a la diversidad cultural y lingüística proveniente de otros contextos sociales del marco nacional e internacional. En la figura 3, se presenta el nombre del programa, su propósito y su población objetivo.

Figura 3. Programas educativos dirigidos a grupos migrantes infantiles en México



Fuentes: Elaboración propia a partir del Instituto de los Mexicanos en el Exterior (2016); Secretaría de Educación Pública (2009) y Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM, 2009).

Como se observa, ambos programas tienen como misión atender la situación de los niños y jóvenes de origen migrante que cursan sus estudios, ya sea en un contexto nacional o un contexto internacional. Asimismo, busca asegurar con equidad y pertinencia la continuidad y calidad de la educación básica que garantice su desarrollo armónico e integral para una mejor calidad de vida.

A manera de conclusión, el fenómeno migratorio trae consigo una serie de eventos que modifican la realidad social de un contexto. En un principio, los ámbitos laborales y económicos presentaban una proliferación alta en su internacionalización. Sin embargo, este fenómeno ha sufrido cambios en cuanto a sus actores, es decir, la incorporación reciente de la población infantil ha forzado a los diferentes contextos sociales, especificando el sector educativo, a reinventar su estructura para asignar un espacio a estos pequeños actores quienes fungen como agentes de cambio de en la sociedad de destino.

Por otro parte, las necesidades tanto educativas como sociales presentadas por estos pequeños actores al ingresar a ciertas escuelas de los países receptores; manifiestan una falta de atención de carácter intercultural por parte del sistema educativo. Muchas de las veces, los niños con antecedentes culturales y lingüísticos distintos al de destino, pasan desapercibidos por la propia sociedad haciéndolos invisibles dentro de la realidad que acontece al país cuando se enfrenta con fenómenos migratorios.

En el contexto mexicano, este fenómeno migratorio infantil no es distinto. La falta de reconocimiento e inclusión por parte de la misma sociedad, representa dificultades para estos niños migrantes que ingresan a las escuelas. A partir de esto, Ramos (2017) dice que se necesita exteriorizar la realidad social en torno a las dificultades y a las problemáticas que rodean a los temas de educación-migración y que impactan de manera directa en la educación de los niños en

condición migrante. Además, la principal necesidad a cubrir en cuanto a la educación del alumnado migrante, es asegurar el acceso de los mismos al sistema educativo sin importar el estatus migratorio de los padres de familia.

3.2 Teorías de adquisición de segundas lenguas

La adquisición de la lengua, según el campo de la lingüística, es la capacidad del ser humano que conforma al pensamiento o a la cognición (Laguillo y Laguillo, 2016). Desde esta visión, varias teorías e hipótesis tratan de identificar o explicar cómo es que los seres humanos logran consolidar el lenguaje desde diversas perspectivas o dimensiones. Dentro de estas perspectivas, se identifican orígenes innatistas (procesos mentalistas y cognitivos) y conductistas (relacionado con factores sociales que impactan en lo lingüístico) tanto en las teorías de adquisición de primeras lenguas como de segundas.

En relación a las teorías de adquisición de primeras lenguas (L1), específicamente desde la dimensión innatista, destaca la escuela de Chomsky (1956) y la capacidad humana e innata de adquirir el lenguaje sin la necesidad de compendios extras para concretar el mismo. Es decir, el ser humano nace con la habilidad de adquirir, aprender y asimilar las estructuras comunicativas y lingüísticas básicas de cualquier idioma sin considerar de gran relevancia el contexto donde se propicie tal adquisición.

Por su parte, desde la dimensión conductista, Skinner (1957) aborda la adquisición del lenguaje desde una representación de condicionamiento operante. Él argumenta que el lenguaje se adquiere con base a una perspectiva funcional y no mentalista donde el ambiente y el contexto juegan un papel central. Es decir, el ser humano imitaría para después asociar situaciones determinadas a

objetos o acciones para adquirir el lenguaje de forma operante y que éstos dependerían exclusivamente de estímulos externos y del contexto.

En cuanto a teorías alusivas a cómo es que se adquiere o aprende una segunda lengua, existen diferentes enfoques y perspectivas, entre las cuales, los de naturaleza social predominan (Moreno, 2013). Es decir, los surgimientos de estas teorías precisan como base principal la relación entre la lengua y la sociedad (contexto) donde se sitúa el proceso de adquisición de la segunda lengua. Dentro de este contexto social, Moreno (2013) identifica elementos tanto propios del hablante como los no tan propios que hacen posible la interacción entre la lengua y el mismo contexto. Entre los elementos propios, se encuentran las características sociales de los hablantes, así como las peculiaridades de los grupos sociales de los hablantes nativos del contexto donde se está adquiriendo la lengua.

Por su parte, entre los no propios, se diferencian factores de origen lingüístico-discursivo y situacionales. Los factores lingüístico-discursivos hacen referencia al uso particular de la lengua en el contexto social tales como el tipo de comunicación y temas a tratar, el registro del habla a utilizar y con qué hablantes o interlocutores. Por otro lado, los factores situacionales surgen de manera significativa del lugar en el que se usa la lengua y tiene estrecha relación con la actividad social que se emprende.

Desde esta perspectiva social, las personas potenciales a experimentar este proceso que combina elementos sociales individuales y grupales serían los migrantes quienes, por diversas causas, movilizan su lugar de origen a otro contexto sociolingüístico distinto al propio. En este caso, la exposición frecuente al contexto natural, el tipo de contacto y temas a tratar con hablantes nativos de la lengua meta, el tipo de interacción, entre otros, colaborarán a adquirirla de una forma

natural sin reglas ya que la única función de hablarla sería el de comunicarse con los demás (Alonso, 2002).

A continuación, se discuten, en primera instancia, aquellas teorías propias de la dimensión social desde la cual se detectan tendencias para su interpretación. Y, como segunda instancia, se aporta una breve descripción de estudios teórico-metodológicos en relación a la adquisición de una segunda lengua vista desde una perspectiva social.

3.2.1 Teorías de adquisición de segundas lenguas desde la dimensión social

Dicho lo anterior, existen teorías de adquisición de segundas lenguas cuyos cúmulos teóricos han propuesto tendencias que plantean un enfoque basado en la dimensión social. Entre estas tendencias destacan dos principales: las interaccionistas y las ambientalistas.

Las teorías interaccionistas buscan explicar la adquisición de una L2 a partir de la interacción entre los hablantes que tienen como propósito aprender la lengua meta. Por ejemplo, se centra en los actos comunicativos que realiza el hablante en su interacción ya sea con nativos hablantes de la L2 o no. Según Gass y Selinker (2008) este enfoque pretende exponer el aprendizaje a través del input y el output, así como la retroalimentación de la misma que resulta de la interacción entre los hablantes de la lengua meta y el contexto social. Desde esta retroalimentación, los hablantes no nativos buscan resolver problemas de comprensión solicitando la clarificación de lo que no comprenden o verificando continuamente que los demás entiendan lo que quieren expresar.

Siguiendo con la perspectiva interaccionista y social, se identifica la teoría sociocultural de Vygotsky (1962). A partir de esta dimensión, se busca destacar el dominio de los contextos sociales y culturales en la apropiación del conocimiento ya sea de la primera lengua o segunda. Si bien, el lenguaje es una entidad que crece y se adapta junto al individuo en su desarrollo como persona,

existe un tiempo límite y crítico en la adquisición de la lengua. Por su parte, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) desarrollada por Vygotsky es la diferencia entre lo que un individuo puede hacer por sí solo (evidencia de que ya está adquirido) y lo que se puede hacer con ayuda de otras personas, en este caso, pidiendo la clarificación de significado de una palabra o frase de la L2.

Antón (2010) aporta que la teoría sociocultural trata de discernir la estrecha relación entre el lenguaje y la mente. Agrega que todo aprendizaje se origina en un entorno social y el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional. A medida que el niño crece y se relaciona, el lenguaje que va tomando forma se pone a prueba a diferentes situaciones que obligan al hablante a reconfigurar su competencia lingüística constantemente, hasta el punto en el que sea apto para comunicarse plenamente en sociedad.

Desde esta perspectiva interaccionista, los niños y las niñas de origen migrante que ingresan a un sistema escolar ajeno al propio y que, además, cuya lengua de comunicación no es la materna; experimentarían un proceso de adquisición de la L2 con base en el contexto social, las interacciones y relaciones sociales con los hablantes nativos de la L2 (alumnos regulares, docentes, administrativos, directivos y figuras de la comunidad escolar) a través de la cultura escolar y la convivencia en las escuelas, así como las convivencias extraescolares del país receptor.

Por su parte, las teorías ambientalistas ponen más énfasis en la experiencia, educación y otros factores externos relacionados con lo sociolingüístico y lo psicosocial tanto de los hablantes de segundas lenguas como del contexto social. En otras palabras, se concentran en el entorno, las relaciones sociales que construyen los hablantes y los tipos de comunicación que surgen con base en ellas. Esta noción, se puede reflejar en las personas que se ven forzadas a incurrir en un proceso

de adquisición de una segunda o tercera lengua, como es el caso, de los grupos de individuos migrantes. Un ejemplo de representación de esta perspectiva es el modelo de aculturación de Schumann (1978) ubicado dentro de un contexto migratorio. Este explica el proceso de adquisición de la L2 meramente en inmigrantes en un contexto social en el que la lengua de acogida tiene el papel principal. De acuerdo con el autor, la adquisición de segundas lenguas es solamente un aspecto de la aculturación. Es decir, tal adquisición manifiesta un grado de aculturación que el inmigrante consigue empapelar a la par que se enfrenta a los diferentes factores tales como la distancia social y psicológica.

Desde la perspectiva ambientalista, los niños migrantes adquirirían la segunda lengua con base en sus experiencias sociales (los lugares que frecuentan y las prácticas que realizan fuera del contexto escolar) y sus experiencias educativas (las relaciones sociales que cimientan con las personas nativo hablantes de la L2 en el ámbito escolar), así como el tipo de comunicación que emerge entre éstos.

Ahora, profundizando un poco más en el proceso de cómo es que se adquiere una segunda lengua, Krashen (1987) menciona que es un proceso del subconsciente que, de acuerdo con la necesidad de comunicación, no requiere el mayor esfuerzo de manera consciente por parte del individuo. Asimismo, el autor argumenta que no existe un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. Además, para que ocurra la adquisición de una L2 es necesaria la mayor interacción del individuo con la lengua meta. A partir de esta explicación, es de donde toman forma las cinco hipótesis del Modelo Monitor de Krashen:

- La hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje tiene dos formas para desarrollar su competencia en la lengua meta:

- a) Adquisición: utilizar la lengua para comunicarse
 - b) Aprendizaje: se reflexiona sobre la lengua.
-
- La hipótesis del orden natural: hay ciertas estructuras que tienden a ser adquiridas en los momentos iniciales de la adquisición de una lengua, mientras que otras, incluyendo algunas aparentemente sencillas, no son adquiridas hasta que el aprendiz se sitúa en estudios más avanzados.
 - Hipótesis del monitor: establece que el aprendizaje consciente juega una función muy limitada en la actuación lingüística del aprendiz ya que sólo puede ser utilizado como un monitor o corrector de las producciones iniciadas por el sistema adquirido y esto sólo puede ocurrir si se dan ciertas condiciones: 1) el hablante debe tener el tiempo suficiente para reflexionar, 2) el hablante debe estar centrado en la forma; 3) el hablante debe conocer la regla.
 - Hipótesis del input comprensible: estipula que se adquiere (no se aprende) una lengua mediante la comprensión de mensajes que están ligeramente por encima del nivel actual de competencia adquirida que posee el adquirente, el denominado input + uno (I+1).
 - Hipótesis del filtro emocional: afirma que los alumnos motivados, seguros de sí mismos y con bajos niveles de ansiedad obtienen mejores resultados en el aprendizaje de lenguas.

De acuerdo con Krashen (1987) la lengua se adquiere cuando se proporciona un input lingüístico comprensible durante situaciones con bajos niveles de ansiedad por parte de los hablantes y, a su vez, se presentan mensajes con intereses y significados que realmente se pueden comprender. Es decir, para que el proceso de adquisición y/o aprendizaje de una segunda lengua

se logre alcanzar por parte de los involucrados, se considera importante poner mayor énfasis en los actos comunicativos que en la reflexión misma de la lengua.

A partir de esta teoría, se puede identificar que los niños migrantes cuya lengua y cultura son distintas a la realidad social que los rodea en su momento, especificando el contexto escolar, atravesarían por ciertas hipótesis propuestas por el autor. Por ejemplo, la hipótesis del orden natural, se pudiera ver reflejada en la adquisición de ciertas estructuras de la L2 tales como el léxico o palabras y la fraseología o frases básicas de uso cotidiano del entorno que los rodea y al cual están expuesto durante su jornada escolar. De acuerdo con Liceras y Carter (2009) estas estructuras con las primeras en adquirirse en las etapas iniciales del proceso de adquisición y/o aprendizaje de primeras o segundas lenguas.

Por su parte, la hipótesis del filtro emocional hace alusión a la motivación y la seguridad de los hablantes al momento de comunicarse, en este caso, en la segunda lengua. En los grupos de niños migrantes inscritos en las escuelas del país receptor, esta propuesta de hipótesis se manifestaría desde las prácticas tanto educativas como docentes. Por ejemplo, si el niño de origen migrante manifestara un avance en cuanto a su producción de la segunda lengua dentro del salón de clases sin tener el apoyo lingüístico extra para conocer el idioma; se interpretaría que las prácticas docentes proporcionadas por el mismo estarían propiciando un ambiente armonioso e inclusivo en el cual se fomente la motivación de los alumnos de condición migrante a seguir participando y adquiriendo la L2.

Continuando con Krashen en relación a la adquisición de una segunda lengua, el autor hace referencia a un proceso de manera inconsciente donde el acto comunicativo y la mayor interacción

con la lengua meta propiciarían una adquisición sin esfuerzo alguno ya que los interesados se encontrarían en una inmersión lingüística total del idioma.

Con base en esto, autores como Pérez (2016) y Fuentes (2018) analizaron el proceso y los factores que incidieron en la adquisición del español como L2 en grupos de situación migrante. Desde sus aportaciones, se puede conceptualizar la adquisición de una segunda lengua en situación de inmersión lingüística y contexto migrante como el resultado del migrante que se desplaza de su lugar de origen a otro distinto y se ve en la necesidad de aprender la lengua empíricamente. Es decir, en la mayoría de los casos, es sabido que los migrantes que arriban a contextos diversos al de su origen, no cuentan con la habilidad de comunicarse en el idioma predominante, así que se ven en la penuria de aprenderla conforme al contacto con las personas nativas de la lengua de acogida y a través de sus experiencias comunicativas con los mismos.

Sin embargo, las generaciones de migrantes o inmigrantes evolucionan y los contextos de destino se transforman con el propósito de coadyuvar al logro de la adquisición de la lengua del contexto al cual emigran. Un ejemplo de esta transformación, se puede detectar en el estudio realizado por Fuentes (2018) en el contexto mexicano el cual, actualmente, se ha convertido en un lugar de tránsito y/o destino de miles de migrantes.

Desde esta investigación, los resultados arrojan que el proceso de adquisición del español en los grupos migrantes de hablantes haitianos se ve favorecido por el contacto directo con los nativos hablantes del español y la mayor participación en la comunidad de acogida. Además, este proceso se produce y se adquiere a través de estrategias lingüísticas y sociales implementadas por los propios migrantes con base en sus necesidades comunicativas.

Las poblaciones que fungen como sujetos de estudio para identificar y analizar el proceso de adquisición de una segunda lengua desde un contexto migrante, en su mayoría, son las poblaciones adultas masculinas y femeninas (Liceras, 2009). En cuanto a poblaciones infantiles de condición migrante, en un escenario español, se detecta una adquisición escolar donde el niño migrante se encuentra adscrito a una escuela donde el idioma español es la lengua de comunicación para recibir información y producir conocimiento.

Como aportación a este argumento, Bordón (1998) dice que cuando se involucra a una población en etapa infantil de origen migrante en el estudio de una segunda lengua, lo más apropiado, sería hablar de adquisición y no de aprendizaje. Esto, ya que los niños poseerán una facilidad para percibir elementos claves tanto del contexto lingüístico, cultural y social que gira en torno a dicho proceso. Sin embargo, la autora agrega que, al tratarse de un escenario educativo, de manera simultánea se estaría efectuando el proceso de aprendizaje de la L2.

De acuerdo con la autora, la adquisición y el aprendizaje del español como L2 en las aulas de primaria involucra ciertas condiciones objetivas que contribuyen a los procesos de ambas situaciones. Estas condiciones objetivas van desde la edad del niño y el medio donde se efectúa dichos procesos hasta las necesidades educativas particulares de cada infante. Para Bordón (1998) el niño, al encontrarse en una inmersión lingüística natural de la segunda lengua, recibiría una enorme cantidad de input lingüístico totalmente contextualizado lo cual suministrará las bases idóneas para que se originara un proceso de adquisición natural de la lengua que estaría articulado de manera forzada con un proceso paralelo de aprendizaje.

Por otro lado, Huguet y Janés (2007) explican que el papel de la edad de llegada del niño inmigrante al país de la L2 y el tiempo de residencia en el contexto, marca unas condicionantes

significativas para el proceso de adquisición de la lengua meta. En otras palabras, los autores dicen que el tiempo de estancia en el país de destino resulta relevante para el desarrollo de las habilidades lingüísticas por los escolares migrantes en las escuelas. Además, la edad influye considerablemente en el dominio de adquisición de la L2 ya que, de acuerdo con los autores, los migrantes llegados a edades menores presentarán mejores resultados a diferencia de aquellos llegados en edades tardías.

Si bien las teorías y los estudios descritos previamente proporcionan un panorama de interacciones sociales en la población adulta de migrantes y de experiencias educativas en la población infantil migrante; existe una perspectiva que aporta elementos para el estudio del contexto educativo desde la dimensión social que lo acompaña. Se trata de la sociología de la educación. De acuerdo con Rojas-León (2014) esta perspectiva ayuda para la interpretación y el análisis del fenómeno educativo utilizando conceptos, metodologías y teorías de la propia sociología para la comprensión de la educación en su dimensión social. En pocas palabras, estudia el contexto social de la educación.

Uno de los vínculos de la dimensión social de la educación es la movilidad social. En esta, se identifica la movilidad de personas o grupos de personas de un contexto social a otro. De igual manera, se detecta la movilidad de un grupo de niños en etapa escolar que deben migrar a otro sistema escolar muy distinto al propio debido a decisiones de carácter forzado o voluntario. A partir de esto, Durkheim (1975) define a la educación como un hecho social de la siguiente manera:

La educación es una cosa, o, dicho con otra palabra, un hecho. De hecho, en todas las sociedades se dispersa una educación, de acuerdo con tradiciones, costumbres, reglas

explícitas o implícitas, en un marco determinado de instituciones, con un instrumental propio, bajo el flujo de ideas y de sentimientos colectivos. (p. 18)

Es por esto que el autor ve a la educación y el sistema escolar educativo como un terreno prioritario en relación a la sociedad. Es decir, postula a la sociología de la educación como un soporte de teorías para justificar las prácticas pedagógicas de un contexto social debido a la naturaleza del mismo. Asimismo, le da importancia a la socialización y a los procesos reproductivos de origen sociocultural ya que, para el autor, la socialización aplica como un proceso de integración de los individuos a la sociedad de manera conjunta con la adquisición de competencias necesarias de carácter social, educativo, entre otros (Rojas-León, 2014).

3.2.2 Enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas se han desarrollado y utilizado diversos métodos didácticos con el objetivo principal de transmitir, acorde a las necesidades lingüísticas y de contexto, los conocimientos necesarios de un idioma distinto al propio con la intención de que resulte suficiente para la comunicación.

Antes de continuar, se considera importante describir las características que distinguen a los conceptos de enfoque y método dentro de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. De acuerdo con Richards y Rodgers (1986) el enfoque parte del punto de vista o perspectiva sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje de la misma. Por consiguiente, el método corresponde al proceso mediante el cual se establecen los objetivos generales y específicos, el programa a seguir, los tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje, el rol tanto del profesor como de los alumnos y los materiales y recursos a utilizar. En resumen, ambos conceptos construyen el ambiente o la situación de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o segunda.

Ahora bien, existe un significativo número de enfoques y métodos llevado a la práctica cuando se planifica la enseñanza de una lengua extranjera o segunda. De acuerdo con Larsen-Freeman (2000) se designa la selección del método en función del enfoque de la lengua extranjera o segunda a enseñar. Es decir, dependiendo del propósito, por ejemplo, ya sea desde la enseñanza de palabras o frases hasta la creación de ambientes sociales situados para el aprendizaje de ciertos aspectos de la lengua meta.

Alcalde (2011) identifica los principales métodos utilizados con mayor frecuencia dentro de los salones de clases y se describen de la siguiente manera:

- 1) *El método de la gramática y la traducción*: su objetivo principal es el análisis minucioso de las reglas gramaticales y sus excepciones para después aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se realizan de la lengua extranjera o segunda a la lengua materna y a la inversa. Se basa en la construcción de una oración o entender un texto a través de explicaciones en la primera lengua. Además, este método siempre parte de la regla gramatical para llegar al ejemplo. Se identifican tres componentes esenciales para el aprendizaje: a) la memorización previa de un listado de palabras, b) el conocimiento de las reglas gramaticales básicas que coadyuven a la unión y relación de vocablos en oraciones y c) la implementación de ejercicios de traducción tanto directa como inversa.
- 2) *El método directo*: su objetivo principal es utilizar la lengua extranjera o segunda en situaciones de inmersión lingüística que faciliten el aprendizaje de la misma de la manera más natural posible y parecida a lo experimentado durante el proceso de adquisición de su lengua materna. Algunas de sus características son: uso exclusivo de la lengua meta, aprendizaje inductivo de la gramática y del vocabulario, desarrollo de destrezas de

comunicación oral, uso de objetos y material visual para el apoyo del significado de las palabras o conceptos, corrección y perfección de la pronunciación, entre otra. Otro de sus objetivos es auxiliar que el alumno aprenda a pensar y a comunicarse en la lengua meta logrando que asocie el significante y el significado de las palabras y expresiones mediante la planificación de actividades por parte del profesor.

- 3) *El método audiolingual*: su principal objetivo es la adquisición de la lengua meta a través de la repetición enfocándose en la expresión oral y la pronunciación. Su principal característica es el escucha y la repetición. Se prioriza el desarrollo de la expresión y comprensión oral. El uso de la lengua materna no está permitido y la gramática se enseña de manera inductiva. Algunas de las ventajas al hacer uso de este método son: la creación de un ambiente general de inmersión lingüística obligando al alumno a comunicarse en la lengua meta en cualquier situación, perfeccionamiento en la pronunciación y, a su vez, facilitar la comunicación y el contacto con los hablantes nativos de la lengua extranjera o segunda.
- 4) *El método silencioso*: su objetivo principal es el aprendizaje basado en el descubrimiento por parte del alumno. Es decir, su enfoque se desarrolla a partir de la competencia oral y auditiva en niveles básico para la adquisición de conocimientos de la gramática que permita al alumno ser responsable y autónomo. Algunas particularidades de este método son: el alumno como centro de atención, el silencio como principal auxiliar para concentrarse mentalmente, la pronunciación correcta, el uso de la lengua para expresar ideas y sentimientos, entre otros. Lo novedoso de este método es que la primera parte se enfoca en la pronunciación para después pasar al empleo de palabras y estructuras con base en la recreación de situaciones lo más parecido a la realidad de la lengua meta.

- 5) *El método sugestopedia*: su objetivo principal es la disminución de barreras de origen psicológico que dificultan el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Esto, a través de la creación de ambientes agradables y relajados que estimulen la memoria y potencialicen la capacidad cognitiva del alumno. Algunas de sus características estriban en el entorno físico del alumno, es decir, la luz, comodidad en el asiento, la música baja, entre otros. De igual manera, se hace uso de estímulos externos tales como dibujos, posters con información gramatical en la lengua meta y las actividades de dramatización, de preguntas-respuestas, y más. El rol de profesor es importante ya que es el encargado de crear situaciones en las que el alumno esté más receptivo y, por consecuencia, permita una mayor retención positiva de la información.
- 6) *El método respuesta física total*: su objetivo principal se centra en la enseñanza de la lengua meta a través de actividades físicas. En este sentido, se trabajan acompañadas de órdenes, por parte del profesor al alumno, por medio de comandos imperativos y de movimientos corporales convirtiendo la práctica en algo divertido sin la necesidad de memorizar ni entender las palabras en su totalidad. Una de sus características principales se basa en escuchar con atención y responder físicamente a los mandatos del profesor. La gramática se enseña de manera inductiva, ya que, su enfoque demanda en centralizar al significado en vez de componentes gramaticales.
- 7) *El método comunicativo*: su objetivo principal es capacitar al alumno para que aprenda a comunicarse en todos los sentidos de la lengua meta. Sus características principales son: a) exposición de elementos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos, uso de actividades interactivas y motivadoras centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, exposición de manera natural de la lengua extranjera o segunda basada en la comunicación

diaria, asigna la misma importancia a componentes léxicos, gramaticales y fonológicos por igual haciéndolos partícipes en todo momento en el proceso comunicativo, entre otros más. La puesta en práctica de este método tiene como ventaja la integración exitosa de todos los componentes necesarios para llevar a cabo un proceso comunicativo de tipo morfológico, léxico, ortográfico, fonológico, sintáctico, semántico, pragmático y sociolingüístico reflejados de forma clara y fácilmente perceptible para los alumnos.

- 8) *El método basado en contenido*: su objetivo principal se centra en la enseñanza de algún contenido o temática en específico en vez de la lengua meta en sí. Algunas de sus características son: a) integra las cuatro habilidades tales como el escucha, el habla, la lectura y la escritura, b) motiva a los alumnos, ya que, los contenidos pueden tratar temas de su interés, c) permite el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico a través del desarrollo de las actividades a realizar, entre otros más.

A manera de conclusión, las teorías de adquisición de una segunda lengua comparten ciertas similitudes con las teorías que tratan de explicar cómo se da el proceso natural de adquisición del lenguaje humano en las etapas tempranas de crecimiento de los seres humanos. A partir de la revisión de las perspectivas interaccionista y ambientalista, se puede identificar que la noción social es un común denominador que colabora en el proceso de adquisición de una L2 en un contexto social distinto al propio. Es decir, la interacción social que da paso al acto comunicativo entre las personas de diversos lugares de origen (migrantes) y los nativos hablantes de la L2 en el contexto original de estos últimos, propiciara un proceso de adquisición del idioma de manera natural.

Por su parte, la sociología de la educación aporta elementos del contexto social de la educación para explicar muchos de los procesos sociales que intervienen en las prácticas

educativas de ciertos grupos de personas externas al contexto social y educativo donde se lleva a cabo la socialización.

3.3 Inclusión en la educación

La conceptualización del término de inclusión toma como referencias documentos de carácter internacional que hacen alusión a éste como una contribución al desarrollo de sociedades más justas, democráticas, heterogéneas, solidarias y donde, según Echeita y Duk (2008), la diversidad sea aceptada como algo normal.

La inclusión hace referencia a las transformaciones de organización que han sufrido las sociedades para brindar espacios de igualdad, de equidad y de oportunidad a esos grupos vulnerables en riesgo de exclusión y pobreza, a los de condición especial tal como el ser migrante, inhabilitado física, motriz o cognitivamente; provenir de una cultura o lengua ajena al contexto social, pertenecer a una etnia, raza, religión distinta, entre otros (Luhmann, 1998). De acuerdo con el autor, el origen del concepto de inclusión parte de una visión social que hace distinción del modo y manera en que los seres humanos son tratados como personas (pg. 3).

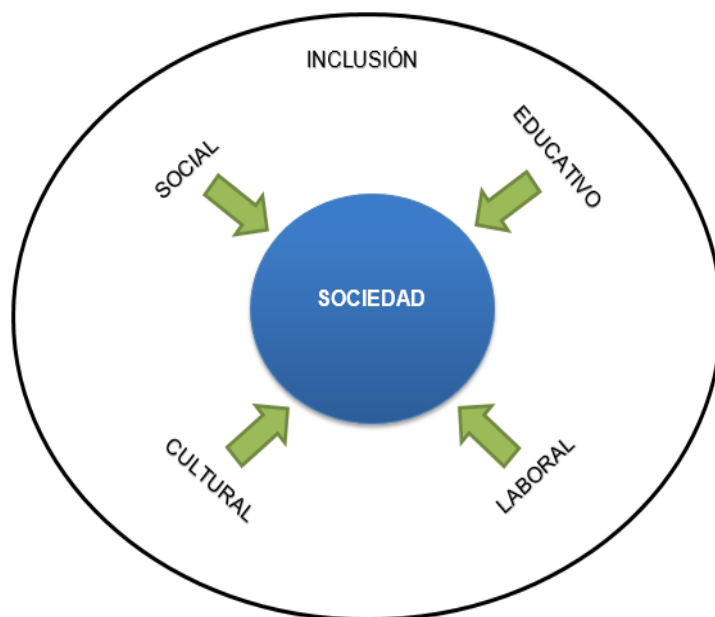
En épocas anteriores, las sociedades se encontraban legitimadas por un conjunto de reglas, normas y leyes que, de cierta forma, deseaban alcanzar la homogenización de los derechos de todo individuo sin considerar su condición ante un ámbito social. Sin embargo, hoy en día, esta homogenización se ha reformado a través de documentos oficiales que respaldan la inclusión de esos grupos de personas de origen diverso para darle cabida a una sociedad más heterogénea y justa.

Partiendo de un referente mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) define a la inclusión como un enfoque que responde

positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales que enriquecen a la sociedad de la cual son partícipes a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades.

A su vez, cuando se pone en práctica el concepto de inclusión en una realidad social, se distinguen ciertos tipos de ésta que se reflejan en los diversos ámbitos que componen ésta última. En la figura 4, se ilustra la distribución de este concepto tomando como referente el de la UNESCO.

Figura 4. Tipos de inclusión en una realidad social



Fuente: Elaboración propia a partir de la UNESCO (2016).

Hernández y Tobón (2016) describe los tipos de inclusión que se practican en las sociedades que sufren la internalización de nuevos integrantes en sus recintos. El primer tipo de inclusión a experimentar es el social. Este tipo de inclusión significa integrar a la vida comunitaria a todos los

actores de la sociedad independientemente de su origen, condición social o actividad. Para ejemplificar este tipo, en la realidad actual, se puede observar en la práctica diaria la integración y la aceptación de nuevos miembros provenientes de otro lugar con costumbres, culturas y lenguas diferente. Es el caso de los grupos migrantes de personas que movilizan su lugar de residencia para satisfacer sus necesidades ya sean individuales o grupales para el alcance de una mejor calidad de vida en general.

Como resultado de este tipo de inclusión se origina otro el cual inclina más su balanza hacia la atención de poblaciones infantiles y jóvenes que acompañan a estas movilizaciones con la intención de resguardar, iniciar y/o darle seguimiento a las trayectorias escolares y académicas de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes. Se habla de la inclusión educativa o educación inclusiva ¹⁰ la cual se interpreta como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades reduciendo la exclusión en la educación.

Acerca de otro tipo de inclusión, se hace referencia a una de tipo cultural en la cual se manifiestan los procesos de aceptación de las diversas culturas; la protección de los derechos de estos miembros –entre ellos los de origen migrante–; el respeto a su participación activa en la vida social; así como a la consideración de la cultura como un factor influyente de carácter positivo en la concepción de la inclusión permitiendo evidenciar la diversidad de pensamientos, creencias y sentimientos. Finalmente, se hace mención de la inclusión laboral como el tipo de inclusión que refiere a los derechos que cualquier persona de condición especial o de diversidad puede ejercer frente al mercado laboral sin dificultad para poder desarrollarse plenamente.

¹⁰ En próximos párrafos se requiere hacer la distinción de ambas terminologías partiendo de sus características y singularidades.

Dicho de otra forma, los miembros de una comunidad cuyas condiciones sean de origen distinto al de la normatividad, es decir, en condiciones de discapacidad física, motriz o mental; así como los de estatus migrante, no será un impedimento para hacer ejercer sus derechos laborales como cualquier otro integrante innato de la sociedad.

Todas estas observaciones se relacionan con la amplia visión de conceptualizar la terminología de la inclusión en la educación. Los conceptos de educación inclusiva e inclusión educativa encabezan las investigaciones que involucran las prácticas inclusivas en los estudios de origen educativo. Más que el aparente juego de palabras, se muestra una distinción conceptual relacionado a las instancias donde se utilizan estos dos términos. Existen autores destacados en la temática (Booth y Ainscow, 2000; Barrios, 2008; Echeita, 2008, 2011; Florez, 2016; Moliner y Moliner, 2007; Plancarte, 2017) que muestra una distinción conceptual relacionado a las instancias donde se utilizan estos dos términos. A su vez, se reflexiona sobre las singularidades de cada uno con el objetivo único de ubicar a la inclusión escolar dentro de una de las dos nociones de esta temática. En la figura 5, se exhibe una representación mental sobre la inclusión en la educación, el desglose de ambas terminologías y las comunidades y los actores involucrado en cada una de ellas.

Figura 5. Representación mental de inclusión en la educación



Fuente: Elaboración propia.

Booth y Ainscow (2000) son unos de los autores destacados en la temática que involucra a la inclusión en el ámbito educativo. Estos autores conceptualizan el término de educación inclusiva como los procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas (pg. 20). Desde otra perspectiva, Metler (2000) ve a la educación inclusiva desde un trasfondo jurídico el cual se representa como un derecho humano y básico que todo alumno, incluyendo los de necesidades especiales, puedan ejercer para acceder a la escuela ordinaria.

Por otro lado, Barrios (2008) hace un análisis conceptual del término de educación inclusiva a partir de un paradigma pedagógico. En este análisis visualiza el modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. El autor indica que se necesita la modificación del sistema para reconocer a todos los alumnos a partir de su condición diversa, en vez de obligar a los alumnos a ser ellos los que deben adaptarse al sistema. Asimismo, la educación inclusiva identifica y trata de resolver las

dificultades que emergen en las aulas orientando a disminuir las barreras de aprendizaje y de la participación de alumnos en la comunidad educativa.

Los autores apuntan hacia una visión que trasciende más allá de la perspectiva educativa y jurídica y en el cual se necesita de la intervención de otros componentes de la sociedad para el desarrollo individualizado en términos sociales, académicos, laborales, entre otros, de la población de origen diverso. Asimismo, los autores intentan transmitir el supuesto de un pensamiento ideal para transformar a la sociedad tomando como base la inclusión.

Con base en la figura 5, y desde una perspectiva global donde intercede toda una nación, la educación inclusiva se interpreta como la responsabilidad directa del Estado para atender a la diversidad existente en su interior en términos educativos; al sistema educativo también como responsable de facilitar el acceso a la educación de un alumnado en condición diversa respondiendo a sus necesidades individuales tales como las culturales, sociales y académicas; y, por último, a la comunidad educativa. Esta comunidad se enfoca en el medio social donde se efectúa la educación haciendo partícipe a distintos actores relacionados, en primer lugar, con la administración y los servicios educativos tales como el secretario de educación, los directores, los supervisores, los funcionarios, entre otros. Y, en segundo lugar, abarca a los padres de familia, a los docentes, a los alumnos, al personal de apoyo, a los administrativos y de servicio.

Cambiando de perspectiva, Wigdorovitz (2008) con respecto al término de inclusión educativa, la considera como una restitución de oportunidades para recibir una educación en términos de calidad dirigida a personas con necesidades especiales dentro de los programas educativos en las escuelas ordinarias. Esto con el propósito de evitar prácticas de exclusión ampliando su cobertura a alumnos en condición de diversidad. El autor explica que la inclusión educativa, a diferencia de

la educación inclusiva, parte de la visión de los centros escolares como tales para lograr una inclusión verdadera y significativa de este alumnado proveniente de una realidad social distinta a la oficial.

Por lo que se refiere a inclusión educativa Flórez (2016) la denomina como aquél proceso orientando a identificar a un alumnado de origen diverso dentro de la escuela y las aulas escolares; y que requiere la responsabilidad de los docentes para asumir modelos y enfoques que posibiliten la superación de las dificultades del aprendizaje; así como la participación máxima de la población escolar en condiciones de diversidad. De igual manera, la autora agrega que el éxito de una inclusión educativa depende de la creación y la transformación de espacios por parte de los actores activos educativos.

En relación con la perspectiva del concepto de inclusión educativa, Plancarte (2017) engloba a la inclusión educativa como los procesos del acceso, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos. Es decir, implica la transformación de la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de las necesidades educativas de todos los estudiantes pertenecientes a las mismas.

Con base en una visión general, la inclusión educativa se puede percibir como un proceso educativo que parte de las instituciones y los salones de clases como los principales responsables de hacer válida la inclusión de un alumnado diverso en su núcleo interno, así como en cuestiones de acceso, participación y, sobre todo, de aprendizaje. Además, implica la participación de la comunidad escolar y los actores que la conforman. Esta comunidad se encuentra constituida por los padres y las madres de los alumnos adscritos a la institución, los docentes que atienden a éstos, los propios alumnos, los directivos, el personal administrativo y los auxiliares de apoyo y de

servicio. En pocas palabras, la comunidad escolar se resumiría específicamente a tres actores activos e involucrados entre sí para el logro de una inclusión exitosa articulada: los padres de familia, los docentes y los alumnos.

Una vez descritas las particularidades que caracterizan a los términos de educación inclusiva e inclusión educativa y reflexionado sobre las singularidades de cada una de ellos, se presenta la tabla 8 como ejemplo para ilustrar específicamente las distinciones de cada concepto con el propósito de profundizar más en la temática.

Tabla 8. Particularidad de los conceptos de inclusión educativa y educación inclusiva

INCLUSIÓN EDUCATIVA	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Proceso sistemático que permite aceptar, valorar, acoger y celebrar la diversidad de aquellos niños que requieren ser incluidos.	Es un proceso de Estado e instituciones educativas en función de la inclusión de educandos.
Responde a la diversidad de los niños tomando en cuenta su ritmo, estilo de aprendizaje y la familia.	Responde al contexto, reestructurando el entorno social y cultural bajo una política educativa de carácter inclusivo.
Implica modificaciones de contenido, enfoques, estructuras con una visión común para los niños entre un rango de edad biológica y cognitiva.	Implica la sensibilización de cada uno de los actores escolares e institucionales. De una Rehabilitación Profesional a una Rehabilitación Basada en la Comunidad para el beneficio de la sociedad.
Estos cambios involucran niños en diversidad condiciones humanas, educandos regulares y docentes.	Involucran al Estado quien hace cumplir el derecho a la Educación para lograr la Educación Inclusiva hacia la Inclusión Educativa.
Va más allá de aceptar a alguien diferente, se requiere de empatía y solidaridad. Pensando en la diversidad desde la regularidad y la equidad.	Apuesta por una institución educativa diversa, independiente a las oportunidades que ofrece la escuela, regular, individualizada o personalizada.
Percibe las diversidad y promueve la equidad entre educandos	Promueve las políticas educativas que busquen minimizar las barreras del aprendizaje y la participación
Encaminada sobre el currículo y el plan de aula.	Encaminada sobre las Políticas educativas y el Proyecto de Innovación Educativa (PEI).

Fuente: Flórez, L. (2016). *Pedagogía hospitalaria y de la salud. Hacia la concreción de la inclusión educativa*. Lima: Perú. (pp. 29).

Para Echeita y Duk (2008) la educación inclusiva e inclusión educativa son utilizadas como sinónimos ya que una es precedida por la otra. Es decir, para que se logre la puesta en práctica de una inclusión educativa; en primer lugar, se tuvo que hacer efectiva una educación inclusiva consiente y proveniente del Estado de cada contexto social; así como de los sistemas educativos. Además, se hace referencia a una educación para todos los niños, las niñas, los adolescentes, los jóvenes y los adultos que supone el avance hacia la reducción de las barreras que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de la población escolar de condición de diversidad.

Se identifica que ambos conceptos son vistos como dos procesos educativos y, en cierto grado, sociales que presentan similitudes que inducen a expertos y estudiosos del tema a referirse a ellos con el mismo concepto recurriendo a ambas terminologías. Sin embargo, poniendo énfasis por separado, se distinguen las diferencias de ambos. La educación inclusiva pretende administrar y gestionar todo lo relacionado con el contexto educativo para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación. Precedida por la educación inclusiva, la inclusión educativa busca brindar el acceso al contexto escolar; la mayor participación del alumnado en condiciones de diversidad; y el logro del aprendizaje dentro de los centros escolares.

3.3.1 Concepto de inclusión escolar

Echeita (2011) dice que cuando se habla de inclusión escolar se hace referencia a una educación dirigida a la inclusión puesta en práctica en los salones de clases que albergan a un alumnado de condición diversa. Para el autor, la inclusión escolar se desprende del concepto de inclusión educativa ya que ambas terminologías aspiran a la creación de escuelas inclusivas que permitan el libre acceso, la integración en la comunidad escolar, la mayor participación en el aprendizaje y en

las actividades dentro del aula, así como guiar y propiciar la adquisición de nuevos conocimientos en su núcleo interior.

De igual manera, López (2018) considera que la inclusión escolar consiste en establecer las bases para que las escuelas puedan educar al alumnado de condición de diversidad y, a la vez, participe en la eliminación de desigualdad e injusticias en el contexto social. A esto, Blanco (2016) agrega que la inclusión escolar se visualiza como el compromiso de ofrecer una educación de calidad, desde las escuelas, adaptada a las necesidades y condiciones particulares de cada alumno a través de un currículo y contenidos contextualizados a sus necesidades. Es decir, uno de los propósitos de la inclusión en el contexto escolar es proveer las herramientas adecuadas para brindar un aprendizaje integro e inclusivo que considere las necesidades educativas individualizadas de cada alumno.

Entonces, tomando como referencia la descripción del concepto de Echeita en cuanto a la inclusión escolar, se presenta en la figura 6 una representación mental en la cual se ubica la procedencia de la inclusión escolar desde el recinto educativo, así como los procesos que interactúan para el logro de un contexto escolar inclusivo.

Figura 6. Inclusión escolar en el ámbito educativo



Fuente: elaboración propia a partir de Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar! Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado 18 (2011): 117-128

Partiendo de esta figura, se puede interpretar que la inclusión tiene su origen desde un entorno educativo que busca cubrir las necesidades tanto sociales como educativas de un alumnado diverso, entre éstos, los que cuentan con antecedentes sociales y culturales distintos a los del contexto de destino. De igual manera, la inclusión escolar es precedida por la inclusión educativa que impulsa las prácticas inclusivas a través de las instituciones educativas, la comunidad escolar y las escuelas. Es por medio de éstos últimos que la inclusión, en el contexto escolar, experimenta varios procesos tales como el acceso, la integración, la participación, y el aprendizaje que colaboran entre sí para lograr la puesta total en práctica de una inclusión escolar.

A esto, Echeita (2011) explica que, para lograr que la escuela sea reconocida como una de carácter inclusivo, ésta debe ser capaz de responder a los problemas de los niños y las niñas partiendo de sus necesidades educativas y sociales. Asimismo, el autor suma que la escuela

inclusiva debe ser vista como un centro que certifique los principios de igualdad y de justicia. Esto sobrelleva operar indicadores de rendimiento académico y social que evalúen la puesta en práctica de estos principios ya que la escuela no es solo un centro educativo, sino también un centro comunitario. Por último, y de igual manera, dice que las escuelas deben dogmatizar ciertas condiciones tales como la construcción de contextos acogedora y ambientes colaborativos que permitan el funcionamiento decente y vinculado a una concepción eficaz de lo que hace alusión a la inclusión en el contexto escolar.

La inclusión escolar es vista como un proceso unitario que pretende la colaboración y el compromiso de diferentes actores y componentes dentro de las escuelas. Esta colaboración brindara un esfuerzo comunitario para la inclusión de un alumnado de origen diverso con el propósito de promover y fomentar la diversidad de personas que forman parte de una sociedad como algo normal y natural. En caso específico, la aceptación de un alumnado de condición migrante en el contexto escolar, pondría en práctica este proceso en su máximo esplendo ya que los componentes tales como el acceso (a la escuela), la integración (en el contexto escolar), la participación (dentro y fuera del salón de clases) y el aprendizaje (llevado a cabo dentro del salón de clases), se verían reflejados mediante los esfuerzos realizado por las personas o comunidad involucrada. Por su parte, la educación inclusiva busca la eliminación completa de la discriminación y la exclusión., así como la plena realización de cada individuo de condición diversa como ser humano, actor social y cultural.

3.3.1.1 Proceso de la inclusión escolar en las escuelas

La inclusión escolar no trata de suministrar una oportunidad diferente a un alumnado con un diagnóstico de condición diversa, sino de ofrecer oportunidades para adecuar una educación para todos desde un enfoque inclusivo (en las escuelas), donde los principios de calidad, equidad e

igualdad contribuyan al logro. Dicho de otra manera, se trata que todos obtengan la oportunidad de pertenecer a un ambiente educativo comprensivo y, sobre todo, adaptado a la diversidad (Echeita, 2011).

Pérez (2017) agrega que la inclusión escolar es un proceso de lo que cada comunidad educativa defina y concrete en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes ya sean económicas, políticas, culturales, sociales, entre otros. Sin embargo, autores como Booth y Ainscow (2000), Echeita (2011) y Flórez (2016) detectan un proceso desde el contexto escolar que coadyuvan al logro de una inclusión significativa y efectiva. En la figura 7, se representa dicho proceso.

Figura 7. Proceso de la inclusión escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2000); Echeita (2011) y Flórez (2016)

➤ *Acceso*

Booth y Ainscow (2000) denominan a este proceso como un acceso inclusivo que colabora para el logro de la inclusión en el contexto escolar. Por otro parte, los autores especifican que este acceso se puede asentar en las prácticas educativas y escolares desde distintos puntos. Uno de estos puntos tiene relación con cuestiones simples tales como geográficas y espaciales (la distancia) de las escuelas para lograr acceder a sus instalaciones. Otro punto se encuentra ligado a cuestiones económicas, es decir, los costos que implica el recibir educación y las cuotas que se deben cubrir para poder acceder a éstas. Por último y, desde cuestiones pedagógicas, el acceso se puede producir desde un currículo intercultural e inclusivo que considere las necesidades educativas individualizadas de cada estudiante de origen diverso para la adquisición de nuevos conocimientos aunado a un aprendizaje efectivo y de calidad.

➤ *Integración*

En un primer momento, la integración fungió como un enfoque que buscaba simplemente integrar a un alumnado de condición especial al contexto educativo y, por ende, al contexto escolar. Es decir, sus principios se basaban en la visión de incorporar a este tipo de estudiantes a las escuelas con el objetivo de que éstos se condicionaran a ésta y a ciertas prácticas y no viceversa. Es por esto, que el concepto de integración, en el ámbito pedagógico, evoluciona para darle paso al concepto de inclusión la cual extiende su cobertura también a otro tipo de alumnado más allá de los de condición especial.

Echeita (2008) identifica que el proceso de integración se puede producir a través de ciertos componentes que contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos dentro del salón de clases. Uno de estos componentes parte de la implementación de un currículo intercultural

que se adapte a las necesidades particulares y específicas de cada alumno de condición de diversidad. Otro componente tiene relación con la integración de este alumnado en las actividades desarrolladas dentro y fuera del salón de clases. Asimismo, la integración dentro del lugar y el tiempo que duren las actividades escolares y extra escolares. En pocas palabras, se trata de la integración que propicia la participación de este alumnado en particular en las escuelas.

➤ *Participación*

Flórez (2016) afirma que la participación en la inclusión escolar es uno de los procesos que presenta mayor incidencia al momento de manifestarse. Para la autora, este proceso se puede implementar a través de la participación activa de los alumnos de condición diversa durante el avance de sus trayectorias escolares tanto en actividades como en eventos de carácter escolar y extra escolar. Al igual, este proceso se puede manifestar a través de la incorporación de los pensamientos, sentimientos y saberes de los propios alumnos en el contexto escolar que reflejen la libre participación en asuntos importantes de la escuela.

Por su parte, Echeita (2011) expresa que la participación de carácter inclusivo en un proceso de inclusión escolar, se puede originar desde dos actores: 1) del profesor y 2) del alumno. Por parte del profesor, se puede manifestar a través de una planificación curricular intercultural la cual permita la constante participación del alumnado de condición diversa durante el desarrollo de las actividades dentro de las aulas educativas. Por el contrario, por parte del alumno, se presenta a través de la participación voluntaria en las actividades sin expresar sentimientos de inseguridad, exclusión, rechazo o discriminación por parte del propio profesor o compañeros de grupo.

➤ *Aprendizaje*

Para que el proceso de inclusión de los alumnos de origen diverso en las escuelas se haya concretado de manera significativa, primero se debieron efectuar los procesos de acceso,

integración y participación. De acuerdo con Booth y Ainscow (2000), Echeita (2011) y Flórez (2016) el proceso de aprendizaje, desde la inclusión escolar, es el logro de aprendizajes a través del currículo durante el desarrollo de las actividades escolares. Este logro, refleja las prácticas educativas, escolares e inclusivas que colaboran para la creación de ambientes de aprendizajes que propician la adquisición de nuevos conocimientos, el acceso a un currículo intercultural, la integración en las actividades y en el currículo, así como la participación de este alumnado dentro de las mismas.

Se puede interpretar que la inclusión escolar es un proceso unitario e íntegro que pretende contribuir a la creación de condiciones que faciliten el acceso, propicien la integración, permita la participación y logre el aprendizaje de nuevos conocimientos a través de un currículo intercultural que considere las necesidades personales de cada alumno de origen diverso. De igual manera, se detecta una serie de apoyo de actores educativos que coadyuvan con la inclusión escolar de alumnos de origen migrante tales como los directivos de los planteles, los docentes que ocupan las aulas escolares y, no menos importante, los propios alumnos regulares de las escuelas.

3.3.3 El rol del profesor inclusivo

La inclusión en la educación se visualiza como un enfoque que busca la eliminación total de la discriminación, el rechazo, la marginación y la exclusión de una población vulnerable y de condición de diversidad en el ámbito educativo (UNESCO, 2016). Dentro de este ámbito, la inclusión como un enfoque escolar responde a la atención de la diversidad en cuanto a necesidades educativas individualizadas detectadas en un alumnado de origen diverso a través del acceso, la participación y el logro de los aprendizajes esperados.

La implementación de este enfoque en el contexto escolar necesita la participación activa e indispensable del profesor. Plancarte (2017) dice que el profesor es el principal responsable de reformar, adecuar y adaptar el currículo y diseñar actividades de carácter inclusivo para atender a la diversidad de un alumnado dentro del salón de clases. Sin embargo, el autor agrega que no todos los profesores tienen la facilidad de realizar este tipo de modificaciones debido a diversas causas. Estas causas pudieran ser: 1) la falta de capacitación por parte del profesor en la temática, 2) la cantidad de actividades que deben cubrir cotidianamente para lograr los aprendizajes esperados del plan de estudios y 3) que, en algunos casos, no cuentan con el apoyo de las mismas instituciones, los recursos adecuados ni la participación de los padres de familia.

A pesar de este escenario, y sin el apoyo de las herramientas adecuadas para la creación de condiciones para la puesta en práctica de prácticas inclusivas, en la tabla 9, Barrios (2008) y Echeita (2008) caracterizan al profesor inclusivo por lo siguiente:

Tabla 9. Características del profesor inclusivo

PROFESOR INCLUSIVO	
PERFIL	<ul style="list-style-type: none"> •Considera la diversidad un recurso con valor educativo •Apoya a todos los aprendices •Trabaja en equipo y en colaboración •Establece valores inclusivos •Construye sistemas de coordinación y organización del aprendizaje para garantizar prácticas inclusivas •Organiza los apoyos para atender la diversidad del centro escolar
CUALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> •Generador •Motivador •Facilitador •Propiciador •Estimulador
COMPROMISOS	<ul style="list-style-type: none"> •Favorecer el aprendizaje en la diversidad •Estimular el desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes sin importar sus antecedentes sociales y culturales •Constante práctica de reflexión para ser capaz de contextualizar el currículo escolar y así garantizar la permanencia y el logro de aprendizajes de un alumnado de condición de diversidad.

FUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> •Capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y compartan sus experiencias con sus compañeros •Planificar, enseñar y evaluar contemplando las características individuales de cada alumno de origen diverso •Promover y reforzar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes
------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Barrios (2008) y Echeita (2008).

Calvo (2013) considera que, para el logro de un ambiente inclusivo, se requiere de un profesor consiente ante las condiciones de un alumnado diverso capaz de construir un punto de vista personal que implique una identidad propia como persona que propicie el aprendizaje, el ser responsable e innovador. De igual manera, se necesita de un profesor con capacidad para resolver tareas planteando sus propias estrategias y encontrar recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículo, priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad escolar. Para la autora, estas características hacen alusión a un profesor como profesionalista de la educación y comprometido con el derecho de una educación de calidad para todos sus alumnos.

Desde el punto de vista del perfil, las cualidades, las funciones, los compromisos y la aportación de varios autores, se puede percibir que el rol del profesor inclusivo implica mucho más allá de sólo formación en relación a cuestiones pedagógicas y didácticas. Más bien, involucra un compromiso social y personal dentro y fuera del ámbito educativo. En la realidad social y educativa se puede identificar a través de las prácticas cotidianas, la falta de compromiso tanto como de la sociedad receptora, el contexto educativo y escolar y el personal docente que atiende a este alumnado de origen diverso. Es decir, y citando nuevamente a Barrios (2008) el profesorado no se encuentra con condiciones óptimas para desempeñar un rol de profesor inclusivo debido al desconocimiento y falta de capacitación en la materia, así como en el apoyo omiso de actores educativos tales como directivos y coordinadores de programas educativos.

3.3.4 La inclusión escolar de la población infantil migrante en México

En la realidad educativa de México, el proceso de inclusión escolar en relación a la población infantil migrante de carácter internacional en las escuelas, presenta una serie de características particulares que, difícilmente, reflejan acciones inclusivas articuladas con el derecho a una educación para todos en la diversidad. Desde este panorama, Vargas y Aguilar (2017) detecta un proceso que suma factores de carácter administrativo y económicos como condicionantes determinantes para el resultado exitoso de una inclusión significativa, en primer lugar, en el ámbito educativo y, en segundo lugar, en el contexto escolar.

La autora menciona que los migrantes provenientes de otros contextos sociales y educativos manifiestan complicaciones para incorporarse a las escuelas. Vargas y Aguilar (2017) denomina a estas complicaciones como barreras estructurales, barreras culturales y barreras sociales que inciden en el proceso de inclusión educativa de la población estudiantil de condición migrante en las escuelas mexicanas. A continuación, se describen cada una de ellas partiendo desde la identificación de sus orígenes:

1) Barreras estructurales de origen administrativo y económico

- Barreras administrativas: falta de documentación de las escuelas de procedencia y de identidad, el conflicto para conseguir una escuela que admita a un alumnado migrante a mitad del ciclo escolar, la ausencia de estrategias eficientes para la nivelación académica, la falta de orientación a los padres migrantes sobre los procesos de admisión a las escuelas, entre otros más.
- Barreras económicas: la falta de recursos económicos por parte de los padres de los niños migrantes, el no contar con un fondo para cubrir inscripción, uniformes, útiles

escolares, alimentación y el traslado para ingresar a los centros escolares problematizan el acceso a la escuela de manera pertinente.

2) *Barreras de origen cultural*

- Aprendizaje del español académico.
- Convivir con compañeros en un ambiente escolar e idioma distintos al de origen.
- Entendimiento de las formas de aprender y los valores de la escuela en México.
- Nivelación en materias desconocida como historia de México y otras que se encuentra sin articulación entre el país de origen y el país de destino.
- Aprendizaje de nuevos contenidos con maestros que carecen de herramientas de pedagogía intercultural.

3) *Barreras de origen social*

- Una característica sociodemográfica de los estudiantes migrantes es que sólo viven con uno de los padres y no cuentan con un núcleo familiar propio. Esto, delimita el apoyo con las tareas y el aprendizaje del español.
- Desde una perspectiva pedagógica, los maestros no han recibido formación en educación intercultural que permita el logro de la integración de este alumnado de origen migrante dentro del salón de clases.
- Desde el sistema escolar público mexicano, se detecta la saturación de escuelas y escaso personal de apoyo psicopedagógico o tutorías a alumnos de condición migrante que lo requieran.
- Otra barrera a nivel social hace referencia al poco apoyo por parte de los profesores durante el proceso de adaptación de este alumnado en particular en el contexto escolar y social.

- Discriminación por su manera de hablar y/o de vestir.

Desde el panorama social y educativo mexicano, se identifica que las barreras de carácter administrativo obstaculizan un proceso de inclusión educativa oportuna al momento de aspirar al ingreso en el contexto educativo y escolar por parte de esta población infantil en particular. Es decir, una vez accedido al contexto escolar, se pudieran superar barreras tanto culturales como sociales sin mucha dificultad haciendo que el proceso de inclusión escolar se efectuara sin complicaciones. Sin embargo, para haber logrado ese cometido, se tuvieron que atravesar por procesos administrativos que, de acuerdo con Vargas y Aguilar (2017) y con mayor frecuencia, tienen relación con documentos oficiales y válidos tales como la simple falta de la apostilla expedidos por el lugar social de origen, así como la traducción oficial de los mismos.

Entre las críticas que se hacen sobre la falta de prácticas inclusivas en la realidad educativa mexicana, García (2018) menciona que México sigue modelando una atención puramente integradora que consiste en la identificación de las necesidades educativas especiales que manifiestan la población escolar en condición de diversidad y su canalización al tipo de apoyo que requieren, es decir, la intervención de un personal capacitado que ayude a la adaptación de este alumnado al contenido curricular regular. Asimismo, el autor agrega que el servicio educativo público (SEP), hasta estas alturas, no ha reflejado los referentes teóricos que sustentan una puesta de práctica inclusiva a través de sus programas y planes de estudio ni mucho menos ha valorado la importancia de la inclusión.

Por otro lado, Morga (2016) dice que México está muy lejos de cumplir la escolarización de todos los niños, las niñas y los adolescentes en condición de diversidad con las metas de la educación inclusiva. También menciona que queda claro que las políticas diseñadas en los últimos

años, no han conseguido ni siquiera garantizar el acceso de todos los estudiantes en la educación. Así pues, la meta de una educación inclusiva donde ningún estudiante de condición diversa que resida en el país mexicano se quede fuera, se comprende, según el autor, como una asignatura reprobada.

Partiendo del fenómeno migratorio infantil, se identifica un panorama incierto en relación a la presencia de estos pequeños actores en las diversas escuelas. Es decir, los datos demuestran que este alumnado se encuentra incorporado al sistema educativo de una sociedad y que son atendidos desde un enfoque inclusivo que les permita avanzar con sus trayectorias escolares sin obstáculo alguno. Sin embargo, la realidad del contexto refleja las carencias tanto sociales, culturales, educativas, y, sobre todo, lingüísticas de este alumnado en particular. A pesar de los esfuerzos por llevar a cabo prácticas inclusivas que permitan a la diversidad ser vista como algo normal; aún quedan vacíos que necesitan ser visibilizadas y cubiertas por cada sociedad en función del fenómeno.

Capítulo 4 Estrategia metodológica

En este capítulo se describen el diseño y las fases que componen la estrategia metodológica del presente estudio. Esta estrategia metodológica se divide en cuatro fases las cuales se desarrollaron y aplicaron mediante tres momentos diverso.

La fase 1 consiste en la organización del estudio a través de la cual se justifica la selección del modo de producción del conocimiento, el enfoque, el alcance, el diseño, la técnica y los instrumentos. En la fase 2 se realiza la aplicación del primer momento donde se efectúa una entrevista semiestructurada a profundidad a los especialistas de las categorías de estudio, así como las singularidades que representan a la población objeto de estudio.

En la fase 3 se representa la conceptualización y los elementos que constituyen a la Teoría Fundamentada, se lleva a cabo la aplicación del segundo y del tercer momento implementados a través de la entrevista focalizada a los profesores participantes. Por último, en la fase 4 se realiza el procesamiento y el análisis de la información recolectada la cual se apoya del software analítico Atlas.ti y de la interpretación de los datos de acuerdo al diseño de la Teoría Fundamentada.

4.1 Modos de producción del conocimiento

Existen tres modos de generar conocimiento en la práctica científica nombrados como modo 1, modo 2 y modo 3, ya que, se perciben como modelos que no se sustituyen entre ellos, sino más bien se complementan, aunque de carácter progresivo y complejo. De manera general y breve, en la tabla 10, se muestran algunas de las características que fundamentan la producción del conocimiento desde la perspectiva de cada uno de éstos.

Tabla 10

Modos de producción del conocimiento

MODO 1	MODO 2	MODO 3
Disciplinar	Transdisciplinar	Transdisciplinar y transcultural
Resolución de problemas desde un ámbito académico	Resolución de problemas desde un contexto de aplicación	Resolución de problemas desde un contexto de aplicación
Homogeneidad	Heterogeneidad	No necesariamente heterogéneo
Organización jerárquica	Organización heterárquica y transitoria	Organización heterárquica y diversa
No es responsable socialmente	Socialmente responsable y flexiva	Responsabilidad social y flexiva
La validación del conocimiento se hace por la comunidad de especialistas	La validación del conocimiento se hace a través de los actores académicos y sociales participantes	La validación del conocimiento está en función de la capacidad de aportar al mejoramiento de las comunidades participantes
		Iniciativa de abajo hacia arriba

Fuente: Adaptado de Gibbons et al. (1997), Sañudo (2017) y Roa-Mendoza (2016).

El modo 1 se define como la producción de conocimiento generado en comunidades científicas y disciplinares desde las universidades. La resolución de problemas emerge desde los intereses de los propios investigadores, su forma de organización se encuentra regida por las normas de la ciencia, su responsabilidad es eminentemente académica y poco social, es decir, la difusión de los resultados sólo transita entre universidades y comunidades de especialistas involucrados. Su investigación está más orientada a la creación de teoría y principios fundamentales (Gibbons et al, 1997; Roa-Mendoza, 2016; Zion, 2015).

Por otro lado, Gibbons et al. (1997) definen al modo 2 como el tipo de investigación que produce un conocimiento más allá de un contexto estrictamente disciplinar (modo 1) induciendo a la generación de nuevo conocimiento útil. Este conocimiento es negociado entre actores académicos y sociales en un contexto de aplicación bajo un enfoque transdisciplinar y con una alta

responsabilidad social y flexiva. Es decir, este modo orienta su investigación a la aplicación de resolución de problemas en un contexto específico y transitorio de la sociedad o la comunidad científica involucrando diversos mecanismos de producción de conocimiento, así como los intereses sociales, económicos y políticos de los mismos.

La característica que convierte al modo 2 en una nueva e innovadora forma de concebir conocimiento es, sin duda, su enfoque transdisciplinar. Al hacer uso de un este enfoque, Freire (1997) argumenta que implica la puesta en práctica de una visión transcultural, transnacional, transpolítica y transreligiosa en la búsqueda de la naturaleza y la realidad del problema complejo a investigar. A esto, Morín (2001) agrega que la transdisciplinariedad es una manera de organizar los conocimientos que trascienden las disciplinas de forma radical. Es decir, el concepto parte de tres visiones: 1) en lo que se encuentra entre las disciplinas, 2) en lo que atraviesa a todas y 3) en lo que está más allá de ellas. Partiendo de estas visiones, Socorro (2018) lo considera como un proceso que inicia la aparición de nuevos campos del conocimiento a partir del diálogo de las disciplinas que colaboran entre sí.

Por otro parte, este enfoque invita a reflexionar desde una perspectiva que busque en las disciplinas que intervienen en un tema de estudio, los recursos necesarios para el análisis crítico de los temas o categorías emergentes (Acosta 2016). Asimismo, es un escenario de conocimiento que coadyuva a la reflexión crítica de temas actuales originados en los diversos contextos de la realidad social a investigar.

Por su parte, el modo 3 parte de la construcción de un marco alternativo de relaciones para enfrentar nuevas formas de producción de conocimiento. Es decir, este modo expande su cobertura hacia otros paradigmas y otras formas de crear conocimiento que no necesariamente emergen de los intereses puramente científicos, académicos, empresariales, gubernamentales, entre otros; sino

que da pauta a recurrir a saberes y prácticas culturales que no requerirían estrictamente una validez académica.

Este modo apuesta por una cuádruple o quíntuple hélice dependiendo de los intereses a perseguir. La cuádruple hélice podría estar conformada por las distintas disciplinas e instancias que buscan la constante producción de conocimiento tales como la universidad, la empresa, el gobierno y la misma sociedad. Por otro lado, cuando se incorpora al medio ambiente dentro de estas disciplinas e instancias se tiene una quíntuple hélice que pretende la vinculación total con el entorno, crear conciencia de las nuevas posibilidades que tiene la región, consensuar políticas destinadas a establecer una sociedad igualitaria y respetuosa del medio ambiente; y, por supuesto, colocar el conocimiento al alcance de todos los interesados.

Asimismo, este modo propone la producción de conocimiento práctico y funcional desde la problematización en el entorno y no desde las disciplinas y los perfiles profesionales. En otras palabras, el conocimiento empieza a construirse desde abajo (en el entorno) hasta lograr su posición hasta arriba (en las universidades).

Entre las críticas realizadas acerca de la producción de conocimiento desde el modo 1, Sañudo (2017) argumentan lo siguiente:

[...] a fin de dar respuesta a las problemáticas sociales actuales, la investigación educativa ya no puede realizarse de manera independiente, por una sola persona, sino que demanda el esfuerzo colectivo mediante la conformación de equipos y grupos interdisciplinarios de trabajo, así como redes de colaboración entre los investigadores. (p.5)

Con el fin de crear conocimiento para contribuir a la resolución de problemáticas sociales actuales que cada vez emergen más de una sociedad heterogénea, se requiere de una forma de investigación que trascienda más allá de una sola disciplina. Desde el modo 1 se produce un

conocimiento especializado, es decir, proveniente de una sola disciplina que hacen difícil la aportación de un conocimiento útil y práctico para la resolución de problemas cada vez más contextualizados.

Para los fines que se persiguen en el presente estudio, se recurrirá a la implementación del modo 2 de producción de conocimiento, ya que, se busca la fusión y la participación de las disciplinas involucradas que dan paso a la creación de categorías analíticas de la investigación. Además, se pretende la rendición de un conocimiento altamente contextualizado que coadyuve a la resolución de la incógnita que rodea al planteamiento del problema.

En cuanto a la implementación del modo 3, se representaría a través de una colaboración recíproca entre el contexto de aplicación, los conocimientos y los saberes adyacentes, las prácticas, los actores disciplinarios, entre otros, con el propósito de reconocer y cambiar la realidad presente que embarga a la localidad.

De manera general, estos modos pudieran ayudar como punto de partida para el análisis de las categorías identificadas, así como a la justificación de producción del conocimiento desde los mismos una vez obtenidos los resultados

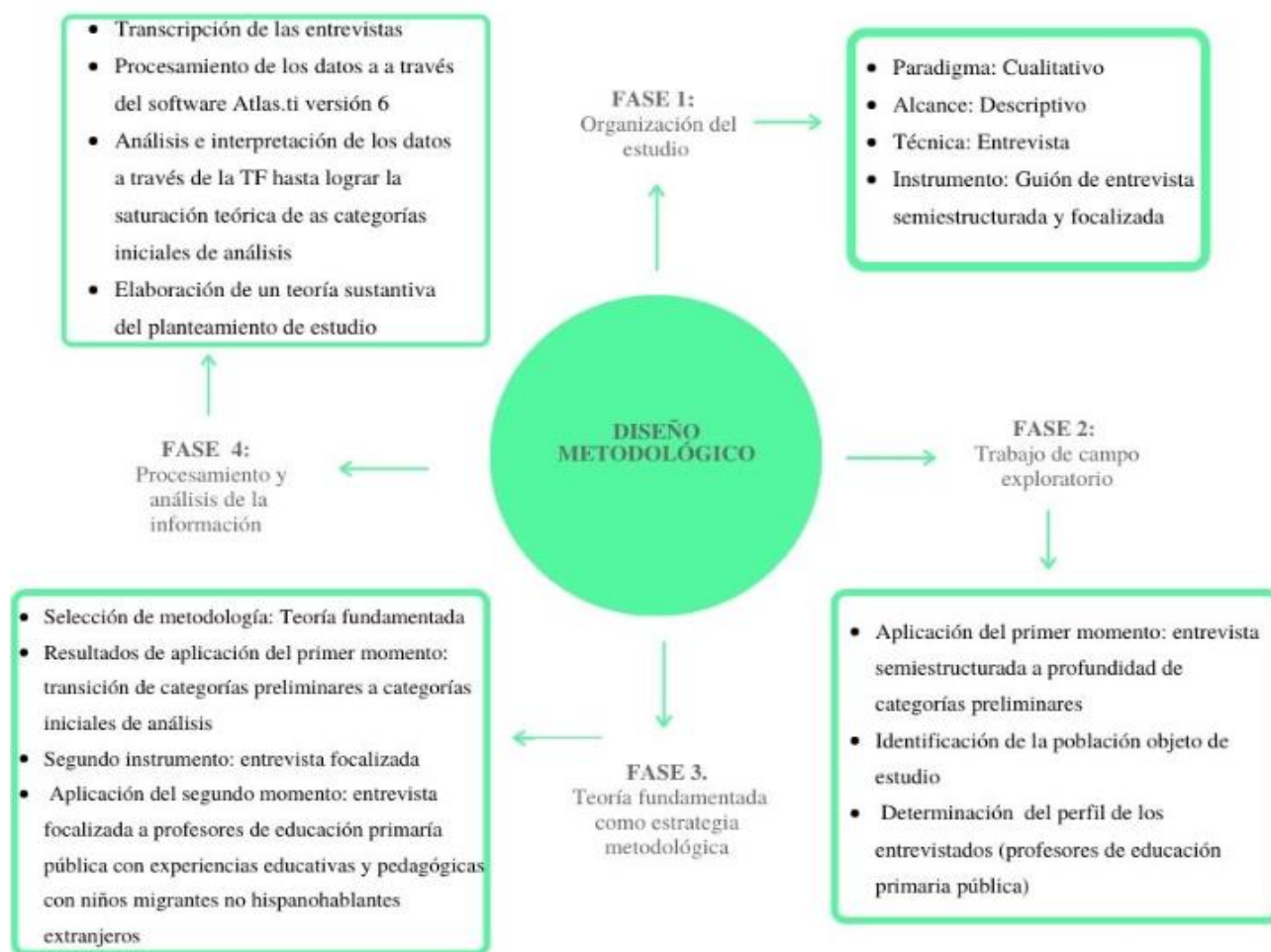
4.2 Descripción general de la estrategia metodológica

Para los fines que persigue la presente investigación, la estrategia metodológica se va a desarrollar mediante la Teoría Fundamentada la cual consiste en una aproximación inductiva proveniente de la inmersión en los datos que coadyuva a la comprensión sobre un fenómeno poco abordado y/o que no cuenta con una teoría formal o sustancial. Asimismo, la teoría fundamentada cuenta con una metodología específica y práctica tanto para la recolección de datos como para el procesamiento y análisis de los mismos.

Antes de entrar en detalles con la teoría fundamentada, se considera importante presentar un esquema general de los pasos realizados para el sustento de la fundamentación metodológica del estudio. En este esquema se mostrarán las actividades realizadas de manera previa, durante y después de la exploración de campo de las categorías de estudio que llevaron a la construcción de la estrategia metodológica y a la reconfiguración de un nuevo instrumento en coherencia con las preguntas de investigación, los objetivos tanto general como específicos y el procesamiento y el análisis de los mismos.

A continuación, en la figura 8 se presenta de manera organizada las fases descritas previamente:

Figura 8. Esquema general del diseño metodológico



Fuente: elaboración propia.

Este esquema representa las fases que se desarrollaron de manera cronológica para la fundamentación y la selección de la estrategia metodológica de acuerdo a las necesidades y/o a los espacios vacíos de información que se requieren llenan para el alcance de los propósitos planificados.

4.3 Descripción de las fases de la estrategia metodológica

4.3.1 FASE 1: Organización del estudio

En esta fase se sustenta la selección del paradigma cualitativo, se describen los alcances de la investigación cualitativa, así como la justificación del seleccionado. De igual manera, se hace mención de la técnica a utilizar y los instrumentos que se derivan de ésta.

4.3.1.1 Paradigma cualitativo

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) existen tres tipos de paradigmas para afrontar problemas y concebir conocimiento: cuantitativo, cualitativo y mixto. El paradigma cuantitativo busca explicar los fenómenos instaurando regularidades en los mismos con el propósito de identificar pautas de comportamiento y comprobar teorías por medio del análisis estadístico. Por su parte, el paradigma cualitativo busca comprender el significado y la realidad social y natural de los fenómenos y no solamente explicarlos en términos de datos. Finalmente, el paradigma mixto utiliza elementos de ambos paradigmas cuantitativo y cualitativo en la búsqueda de una realidad intersubjetiva del fenómeno a estudiar.

Con respecto a la forma de producir conocimiento desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo, Monje (2011) resalta las características de ambos paradigmas. El autor resalta que, mientras en la investigación cuantitativa se busca la explicación de fenómenos a través del uso del método hipotético-deductivo, es decir, de lo general a lo particular; en la investigación cualitativa

se recurre al método inductivo (de lo particular a lo general), es decir, al razonamiento con el fin de construir nuevos supuestos teóricos.

No obstante, la investigación cuantitativa obedece predecesores que guían al investigador a consolidar el conocimiento generado por otros. Por su parte, la investigación cualitativa se sustenta en la elaboración de posiciones teóricas originales. Mientras lo cuantitativo busca explicaciones universales respecto a un fenómeno, lo cualitativo ofrece explicaciones basadas en las interpretaciones sobre dicho fenómeno.

El objetivo central de hacer investigación desde el paradigma cuantitativo es responder a las interrogantes de ¿cuándo?, ¿cuánto? y ¿dónde?; mientras las interrogantes en la investigación cualitativa corresponden al ¿cómo? y al ¿por qué? del fenómeno. El proceso para llevar a cabo la investigación cuantitativa tiene estrecha relación con el orden, la predictibilidad y la seguridad. Por el contrario, el proceso de la investigación cualitativa es abierto, flexible e impredecible. En otras palabras, este proceso sufre tanto modificaciones como adaptaciones durante el avance de la investigación.

En cuanto a la recolección y obtención de datos, en la investigación cuantitativa, se recurre a datos estadísticos obtenidos a través de instrumentos tales como el cuestionario y la encuesta. Por su parte, en el paradigma cualitativo, se acude a los datos originados discursivamente los cuales se obtienen mediante la observación participante, la entrevista abierta y el grupo de discusión. Con respecto al análisis de estos datos, el paradigma cuantitativo hace su análisis en términos de cantidad, frecuencia e intensidad. Por el contrario, la investigación cualitativa realiza su análisis en términos de comprensión de los fenómenos y puntos de vista de los actores participantes.

Por último, el paradigma mixto se visualiza como una posición ecléctica que pretende ofrecer una explicación del fenómeno, así como una comprensión del mismo. El proceso de investigación mixta toma ciertos aspectos de los paradigmas cuantitativos y cualitativos, en su mayoría, dependiendo de los objetivos a alcanzar en la producción del conocimiento. Es en la parte de la recolección de los datos donde resalta la puesta en práctica de un enfoque mixto, ya que, se puede recurrir a la aplicación de un cuestionario (paradigma cuantitativo) y, a su vez, a la realización de una entrevista a profundidad (paradigma cualitativo).

Entonces, con base en la naturaleza del objeto de estudio del presente trabajo, la descripción y distinción de los paradigmas, así como los objetivos que persiguen cada uno de éstos, se ha decidido implementar la investigación desde un paradigma cualitativo, ya que, como lo expresa Monje (2011) este paradigma busca comprender la realidad social del sujeto a partir de la percepción de su propio contexto. Es decir, no parte de supuestos originados teóricamente, sino que busca la conceptualización sobre la realidad con base en las conductas, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas que participan en un contexto natural, espacial y temporal.

4.3.1.2 Alcances en la investigación cualitativa

El alcance de una investigación tiene como propósito establecer límites conceptuales y metodológicos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se considera importante establecer el tipo de alcance, ya que, en términos de conocimiento, este permite visualizar hasta donde es posible que llegue el estudio. Rusu (2011) postula que el alcance en la investigación cualitativa nace a partir de la revisión pertinente de la literatura y, posteriormente, del trabajo de campo. Es decir, el establecimiento de este alcance se origina antes y durante la recolección de los datos a analizar. Puede ser abordado desde una perspectiva exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa.

A continuación, con base en varios autores (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Rusu, 2011), se presenta una descripción breve de los distintos tipos de alcance a los que se pueden recurrir en la investigación cualitativa.

- *Alcance exploratorio*: se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se han abordado con anterioridad. En otras palabras, ayuda a descubrir ideas o conocimientos sobre un objeto de estudio poco explorado.
- *Alcance descriptivo*: busca especificar particularidades y singularidades importantes de cualquier fenómeno que se analice. Asimismo, pretende describir las funciones del fenómeno.
- *Alcance correlacional*: tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular.
- *Alcance explicativo*: su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables en el fenómeno de estudio.

Para los fines que persigue esta investigación, el alcance es descriptivo debido a que se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos u objetos que se sometan a un análisis. Por otro lado, el medio para la obtención de datos es a través de la investigación de campo, es decir, a partir de la exploración del contexto escolar donde se produce el fenómeno a investigar. La búsqueda de recabar información conduce a un diseño no experimental debido a que no se pretende experimentar con los datos obtenidos.

4.3.1.3 Técnica e instrumentos

En la investigación cualitativa, la entrevista es una de las técnicas que con mayor frecuencia es utilizada por el investigador con el propósito de alcanzar una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema en particular.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) dividen a la entrevista en tres aspectos: abiertas o no estructuradas, semiestructuradas y estructuradas. Por su parte, Taylor y Bogdan (1992) mencionan a la entrevista en profundidad. A continuación, se describe de manera breve los elementos que caracterizan a cada una de éstas:

- a) *Entrevista abierta o no estructurada*: parte de una guía general de contenido a través de la cual se van realizando preguntas conforme a las respuestas dadas por el entrevistado.
- b) *Entrevista semiestructurada*: parte de una guía de puntos o preguntas en la cual el entrevistador tiene la flexibilidad de agregar preguntas conforme se vaya desarrollando el proceso con el objetivo de precisar conceptos o conseguir mayor información respecto a éstos.
- c) *Entrevista estructurada*: parte de una guía de preguntas específicas a realizar con el propósito de focalizarse en los temas prescritos y en un orden.
- d) *Entrevista en profundidad*: parte de una conversación entre iguales y no de un intercambio de preguntas y respuestas. Es decir, aquí el investigador funge como instrumento. Este rol involucra el aprendizaje de qué y cómo realizar preguntas durante el acto.

Asimismo, estos autores identifican dos tipologías de preguntas en la entrevista. Mientras la primera tipología se clasifica en cuatro tipos; *generales, para ejemplificar, estructurales y de contraste*; la segunda tipología distingue seis tipos: *de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimiento, sensitivas, de antecedentes y de simulación*.

En la primera tipología, las preguntas generales parten de los planteamientos globales para destinarse al tema de interés. En las preguntas para ejemplificar, se busca obtener una descripción de manera profunda solicitando al entrevistado un ejemplo de un evento, un suceso o una categoría. En las preguntas estructurales, se pretende conseguir una lista de conceptos que dirijan a la descripción o definición de categorías de estudio. Finalmente, en las preguntas de contraste se cuestiona las similitudes o diferencias de ciertos puntos para categorizar y clasificar símbolos.

En segunda tipología se distinguen seis tipos de preguntas destinadas a obtener información concisa y precisa en acorde a los objetivos establecidos de la investigación. A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de ellas:

- Las preguntas de opinión se hacen cuando el investigador requiere información personal sobre puntos de vista o comentarios de forma general.
- Las preguntas de expresión de sentimientos se utilizan cuando se desea conocer e identificar el sentir del entrevistado con respecto al fenómeno de estudio.
- Las preguntas de conocimiento se llevan a cabo cuando el investigador necesita información, por ejemplo, sobre un hecho histórico, un evento geográfico, fechas, personajes de interés, entre otros.
- Las preguntas sensitivas se llevan a cabo cuando el entrevistador requiere información descriptiva sobre el sentir del entrevistado con respecto a un episodio de su vida, por ejemplo, el gusto de música a escuchar cuando se está estresado.
- Las preguntas de antecedentes se realizan para conocer datos e información sobre un episodio o evento ocurrido en el pasado en la vida del entrevistado.
- Las preguntas de simulación se llevan a cabo cuando el investigador desea conocer el actuar del entrevistador ante una situación hipotéticamente planteada.

Así como se hace mención de los tipos de entrevistas a utilizar dependiendo de los propósitos a perseguir, Arancibia (2008) incorpora el concepto de la entrevista focalizada. Este concepto nace a partir de la aplicación de una entrevista a profundidad. Es decir, una vez analizados los datos recuperados de la entrevista a profundidad, éstos dan paso a la creación de una versión mejorada de la misma. Esta se focaliza en aquellas preguntas o aspectos que requieran esclarecerse para el logro de una comprensión de mayor profundidad por parte del investigador.

Por su parte, los instrumentos para la recolección de datos son aquellos que deben estar en función a las características particulares del estudio que se desea realizar. Estos son los recursos que utiliza el investigador para el registro de la información de datos, así como para la recolección de los mismos. En palabras de Cuñat (2007) los instrumentos de investigación son fundamentales para la resolución de problemas o la comprobación de hipótesis en cualquier estudio científico.

Con base en la descripción proporcionada previamente respecto a la técnica de la entrevista, se hizo elección de ésta misma en dos distintas formas: 1) semiestructurada a profundidad y 2) entrevista focalizada. La primera, se enfocó en la creación de categorías preliminares que dieran paso a la definición de las categorías iniciales de estudio. La segunda, se centró en la redefinición del instrumento, en este caso, la entrevista focalizada con sus respectivas categorías iniciales las cuales se dirigieran a la comprensión y la construcción de conocimiento del fenómeno de estudio. Por otra parte, se seleccionó el guion de entrevista semiestructurada a profundidad como instrumento seguido de la entrevista focalizada.

4.3.2 FASE 2: Trabajo de campo exploratorio

4.3.2.1 Aplicación del primer momento: entrevista semiestructurada a profundidad de categorías preliminares

Con el propósito de recabar información preliminar que llevara a la construcción y definición de las categorías iniciales de estudio, se recurrió a un primer momento de aplicación de recolección de datos.

En la tabla 11, se presenta el abordaje de las categorías preliminares de estudio y sus respectivas preguntas con el propósito de redefinir uno nuevo central y de acuerdo con la problemática identificada.

Tabla 11

Categorías preliminares y sus respectivas preguntas de la aplicación del primer momento de la estrategia metodológica

<i>Categoría</i>	<i>Pregunta</i>
Educación	¿Cuál es el panorama de los niños migrantes en un contexto educativo en Baja California? ¿Y social?
Inclusión	¿Cuáles son los desafíos inclusivos que han enfrentado estos niños migrantes en un contexto ya sea de carácter educativo o social?
Integración sociocultural	¿Qué problemática referente a la integración sociocultural se identifica entorno a los niños migrantes?
Vulnerabilidad	¿Cuál es el panorama en relación a la vulnerabilidad que se identifica en los niños migrantes?

Fuente: elaboración propia.

Para la exploración de este panorama, se recurrió a la aplicación de este guion semiestructurado a especialistas de categorías de estudio relacionadas con la migración e inclusión social. Esta aplicación se realizó con la intención directa de conocer e identificar el panorama general de la población infantil migrante de origen extranjero en torno a su situación educativa y sociocultural en el contexto bajacaliforniano. Se decidió recurrir a investigadores especialistas en temas de

interés tales como la migración infantil y la inclusión social. Los entrevistados fueron contactados a través de la consulta con profesores investigadores pertenecientes al Instituto de investigaciones culturales-museo UABC.

Uno de los especialistas está relacionado con fenómenos migratorios y recorre una línea de investigación focalizada en el fenómeno de la migración infantil de retorno EEUU-México y su impacto en la estructura social y educativa en la comunidad. Por su parte, el otro especialista se relaciona con aspectos tales como la inclusión de poblaciones migrantes y sigue una línea de investigación concentrada en la educación para la inclusión social en contextos de desigualdad, teniendo como uno de los ejes la migración.

Se presenta el desglose y el resultado de los datos en la descripción de la fase 3 de la presente investigación.

4.3.2.2 Descripción de la población objeto de estudio

Siguiendo con la línea de descripción con base en la figura del diseño metodológico, la siguiente información se deriva de datos presentados (véase de nuevo la [tabla 6](#)) en el capítulo 2 contexto de la investigación.

Debido a la contingencia sanitaria COVID 19 presente desde marzo de 2020, se dificultaron las redes de comunicación con los profesores pertenecientes a las escuelas identificadas en la parte exploratoria de campo la cual consistió en la visita a las escuelas para recolectar información sobre la matrícula existente de los niños migrantes. Es decir, el transitar de un contacto cara a cara a un contacto digital de un momento para otro, hizo que la comunicación se perdiera por un par de meses a causa de la clausura total de los planteles educativos. Aunado a esto, se imposibilitó la forma de observar a estos niños migrantes en un contexto escolar de manera presencial.

Por esta razón, se tomó en consideración los factores que estaban sucediendo en el contexto social y se asumió que la mejor forma para obtener los datos era migrar de un perfil a otro redirigiendo a los profesores frente a grupo como la población objeto de estudio para darle continuidad al desarrollo de la presente investigación.

A continuación, en la tabla 12 se identifica a la población objeto de estudio, se aprecia el número de escuelas primarias detectadas que atienden a un alumnado migrante de origen extranjero, la cantidad conjunta de alumnos inscritos en estas escuelas primarias, la distribución de estos alumnos en grados, el origen de sus nacionalidades y la cantidad de profesores que los atienden.

Tabla 12.

Datos sobre la población objeto de estudio

Zona escolar	Escuela primaria	Cantidad de alumnos	Distribución en grados	Nacionalidades	Cantidad de profesores	Directivos participantes
01	Leona Vicario	19	1ro, 2do, 3ro, 4to, 5to, 6to	China	6	
01	Benito Juárez	2	2do, 3ro	China	2	
06	Netzahualcóyotl	11	1ro, 3ro, 4to, 6to	China Haitiana	4	1
06	Héroes de Chapultepec	1	5to	Estadounidense	1	
	Total de alumnos:	33		Total de profesores:	13	1

Fuente: elaboración propia.

Por la distribución en grados, se puede deducir que el rango de edad de los alumnos migrantes oscila entre los 6 a 12 años. A través de esta población se identificó a los profesores y a los directivos que atienden a los niños migrantes, y quienes se convirtieron en el objeto de estudio de la presente investigación.

Se considera importante mencionar que del total de 13 profesores identificaos y del total de 1 directivo, se lograron entrevistar a tres profesores y 1 directivo:

- a. Dos profesores adscritos a la escuela primaria Benito Juárez.
- b. Un profesor perteneciente a la escuela primaria Leona Vicario.
- c. Un directivo de la escuela primaria Netzahualcóyotl.

Algunas de las características recabadas que contribuyen al perfil de los profesores son: 1) trabajadores de la educación, 2) profesores a nivel primaria, 3) pertenecen a centros de trabajo (escuelas) de carácter público, 4) activos en el Sistema Educativo desde el ciclo escolar 2014-2015, 5) en el caso del directivo, experiencia de más de 10 años desempeñando el puesto y activo en el Sistema Educativo desde el año 2005, entre otras.

4.3.3 FASE 3: Teoría fundamentada como estrategia metodológica

4.3. 3. 1 Teoría Fundamentada

Se hizo selección de la metodología cualitativa de la teoría fundamentada como estrategia metodológica. Sin embargo, antes de entrar de lleno a la teoría fundamentada, al procesamiento y análisis de datos, y sus técnicas e instrumentos; se considera importante mencionar de manera breve y general los diseños que predomina en el paradigma cualitativo.

El diseño hace referencia al abordaje que se utiliza en el proceso general de la investigación cualitativa (Salgado, 2007). Además, el diseño de la investigación va en función al objeto de estudio. Desde el método cualitativo, se distingue la implementación de cinco diseños principales: etnográfico, narrativo, teoría fundamentada, fenomenológico e investigación-acción.

Para la descripción de los diseños, se utilizarán las definiciones propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2014):

- *Etnográfico*: se implementa cuando el objeto de estudio requiere la exploración, la descripción, el entendimiento y la explicación de un sistema social (grupos, comunidades, culturas y sociedades).
- *Narrativo*: se implementa cuando el objeto de estudio requiere el entendimiento de sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucren pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes experimentan el fenómeno.
- *Teoría fundamentada*: se implementa cuando el objeto de estudio no dispone de una explicación general o una teoría respecto al fenómeno, proceso, acción o interacción basados en un contexto, tiempo, casos, muestras o circunstancias en específico.
- *Fenomenológico*: se implementa cuando el objeto de estudio requiere la exploración, la descripción y la comprensión de las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno, así como de descubrir los elementos en común de tales experiencias.
- *Investigación-acción*: se implementa cuando el objeto de estudio requiere la comprensión y la resolución de problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad).

Estos diseños invitan a reflexionar sobre la naturaleza del objeto de estudio de la presente investigación. Analizando cada uno de ellos, y con base en este objeto, se dictamina la elección del diseño de la teoría fundamentada debido a los intereses estipulados que van desde identificar el panorama educativo y social de la población infantil migrante no hispanohablantes, su proceso de adquisición del español como segunda lengua y su proceso de inclusión escolar en las diversas aulas escolar de la ciudad de Mexicali. Se toma esta decisión argumentando que la Teoría Fundamentada permitiría la aproximación a una construcción teórica para la descripción y la

comprensión de la naturaleza del planteamiento del problema, así como las nuevas formas de comprender los procesos sociales que experimentan los actores sociales en ambientes naturales.

Volviendo al tema que se ocupa, en palabras de Glaser y Strauss (1967) la teoría fundamentada es un método de investigación a través del cual se construye teoría basada en datos obtenidos empíricamente. Por su parte, Cuñat (2007) dice que, para generar teoría a partir de un determinado fenómeno, esta metodología aporta una serie de elementos y pasos que dan pauta a una teoría explicativa de manera inductiva.

Los principales elementos básicos de la Teoría Fundamentada son esenciales ya que permiten la transformación de los datos recolectados. De acuerdo con Cuñat (2007) los códigos conceptuales reflejan la relación entre los datos y las teorías y son obtenidos de manera empírica para reagruparlos conceptualmente en nuevos códigos que darán origen a la teoría que explica qué está sucediendo con los datos. Se identifican tres tipos de códigos:

- Códigos sustantivos: emergen a partir de los datos obtenidos directamente del campo de estudios.
- Códigos teóricos: surgen a partir de la clasificación, ordenación e integración de los datos y los memos (notas propias recuperadas por parte del investigador durante el proceso de la exploración de campo y la realización de las entrevistas).
- Códigos “in nivo”: provienen del lenguaje empleado por los participantes. Es decir, son ideas, frases, palabras exactas de los informantes. Además, son utilizados para detectar conceptos y sus particularidades.

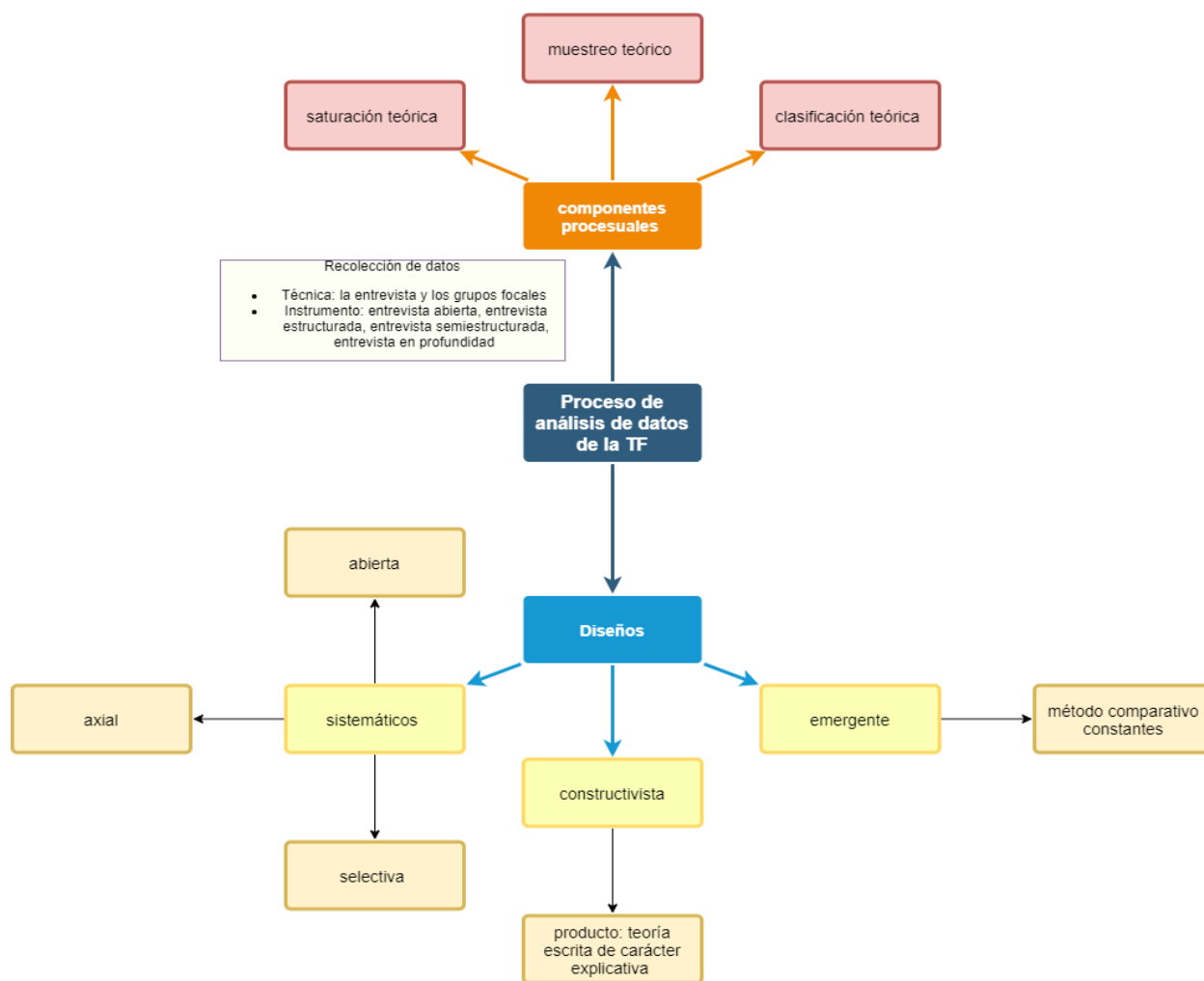
A partir de la creación de los códigos conceptuales, se da paso a la construcción de categorías centrales. Según Glaser (1978) una categoría central es el principal aspecto que representa un

patrón de conducta. Estas categorías deberán ser llevadas a un punto de saturación para que puedan ser integradas en la teoría emergente. De igual manera, deberán tener una relación relevante respecto a otras categorías para lograr el nivel de análisis.

Una vez obtenidas las categorías centrales, así como la saturación de las mismas y la interrelación entre ellas, se da origen a la teoría. Existen dos formas de explicar la teoría emergente: la teoría sustantiva y la teoría formal (Glaser y Strauss, 1967). La primera es una estrategia para la formulación y generación de la segunda. Es decir, de acuerdo con De la torre et al. (2016) la teoría sustantiva se deriva del proceso sistemático de los datos de campo a través de los procesos de codificación y categorización que dan origen a la teoría formal. Esta última viabiliza la construcción formal de hipótesis teóricas.

Para el logro de una conceptualización aproximada de la teoría fundamentada, se procede a la recolección de datos y al análisis de los mismos de manera simultánea. En la figura 9, se muestra un esquema del proceso que se realiza para llegar al resultado final de la implementación del análisis de la teoría fundamentada.

Figura 8. Procesamiento y análisis de datos de acuerdo a la teoría fundamentada



Fuente: elaboración propia a partir de Glaser y Strauss (1967); Charmez (2006) y Cuñat (2007).

Antes de dar inicio con el desarrollo de la teoría, primero, se debe seleccionar el diseño del cual parte el proceso de análisis de los datos. Existen tres diseños o concepciones los cuales se utilizan para analizar los datos obtenidos directamente del campo de estudio (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990; Charmaz, 2006). De acuerdo con los autores, se tienen los siguientes diseños:

- *Diseño sistemático:* destaca la implementación de ciertos pasos en el análisis de los datos a través de la codificación abierta (generación de categorías), la codificación axial (relación

entre las categorías) y la codificación selectiva (selección de una categoría central para ser el núcleo y relacionar todas las demás categorías a ésta).

- *Diseño emergente*: propone que la teoría se debe originar de los datos mismos y no de las categorías predeterminadas. Esto se logra a través del método comparativo constante el cual consiste en la comparación de la información recogida para localizar esquemas de comportamiento e identificar sucesos.
- *Diseño constructivista*: prioriza el cómo y, en ocasiones el por qué, los participantes construyen significados y acciones derivadas de situaciones específicas. Es decir, considera aspectos tales como las visiones, las creencias, los valores, los sentimientos y las ideologías de las personas. Su producto final es la teoría escrita en forma de relato y carácter explicativo con el objetivo de expresar el significado de los datos aportados por los participantes.

En palabras de Glaser y Strauss (1967) los componentes procesuales de la teoría fundamentada son aquellas acciones o procesos que permiten comprender cómo operan las codificaciones y las categorizaciones para el logro de la teoría emergente. Uno de estos procesos es el *muestreo teórico* el cual se encarga de recolectar los datos de manera simultánea al comienzo del análisis y la fragmentación de los mismos.

A esto, Cuñat (2007) agrega que la muestra teórica orienta al investigador hacia nuevos individuos, contextos y situaciones, y la teoría deberá ser presentada sólo cuando se haya alcanzado la saturación teórica de las categorías en conjunto. Esta *saturación teórica* tiene que ver con el criterio del investigador en relación a la decisión de continuar buscando información con alguna o algunas categorías hasta alcanzar el desarrollo máximo de las mismas.

Por último, la *clasificación teórica* se formula sobre la base sistemática de los memos (ideas registradas durante la recolección de los datos) generando un esquema teórico preparatorio para la etapa de la escritura. Se debe enfatizar que la clasificación teórica emerge de las ideas conceptualizadas y no de los propios datos.

La transición de lo conceptual a lo procesual, se materializa en técnicas e instrumentos para la recolección de los datos. En la metodología de la teoría fundamentada, la entrevista y los grupos de enfoque destacan como las técnicas más utilizadas por la cantidad de investigadores que optan por el análisis de datos desde este método.

De acuerdo con Cuñat (2007) la entrevista, en todos sus niveles, funge como el instrumento con mayor recurrencia de implementación en las investigaciones basadas en la teoría fundamentada. La entrevista cara a cara, estructurada, no estructurada, y en profundidad son las más comunes de realizar. De esta manera, se genera un enriquecimiento y se proporciona de forma detallada las experiencias de los actores sociales participantes. Asimismo, la entrevista debe ser flexible para permitir la discusión de cualquier tema emergente que no se haya considerado inicialmente por el investigador.

El aporte final del análisis de los datos desde la metodología de la teoría fundamentada es un producto, en este caso, una teoría sustancial y formal que describa y comprenda el fenómeno en un contexto en específico.

4.3.3.2 Resultado de aplicación del primer momento: transición de categorías preliminares a categorías iniciales de análisis

Siguiendo la estrategia metodológica de la Teoría fundamentada, se llevó a cabo el análisis e interpretación de los datos recuperados en la *aplicación del primer momento* de entrevistas a especialistas en los temas de interés.

En primera instancia, se realizó la transcripción de las entrevistas de audio a texto con el objetivo de poder procesarlas a través del programa Atlas.ti. Después, una vez codificada la información, se dio paso a la creación de familias de códigos que dieron origen a una red semántica global que muestra las relaciones existentes entre códigos. Estas relaciones permitieron identificar asociaciones entre ellas originando la reagrupación de códigos que llevaron a la redefinición y a la construcción de las nuevas categorías de estudio.

A continuación, en la figura 10, se presenta una red semántica global la cual comprende el desglose de las categorías preliminares en familias de códigos hasta llegar al surgimiento de las nuevas categorías de análisis.

Para dar paso al análisis y a la interpretación de los datos recuperados, se considera necesario identificar a los especialistas con la letra “E” y un número (1 o 2), de acuerdo al orden en que fueron participando. La asignación se observa de la siguiente manera: E1 y E2.

Ahora bien, con el fin de explorar y examinar la situación actual de la población migrante infantil en el contexto bajacaliforniano en relación al panorama educativo, en palabras de los especialistas, se identificó un panorama de:

“incertidumbre total porque son invisibles [los niños migrantes] para el sistema educativo.” (E1).

Esta “invisibilidad” da origen a un vacío de atención en relación a la realidad educativa que enfrentan estos niños de condición migrante al ser ingresados al Sistema Educativo Estatal (SEE), y posteriormente, al ser incorporados en las escuelas públicas de la localidad.

Por otro parte, uno de los especialistas entrevistados argumenta que:

“por principio no existe una definición conceptual” (E1)

Por parte del SEE para identificar a un alumnado con antecedentes lingüísticos y culturales provenientes de un marco extranjero. Esta falta de conceptualización de ser migrante, obliga al SEE a “homogeneizar” a este alumnado en particular haciendo que se pierda su identidad de origen convirtiéndolos, nuevamente, en “invisibles” dentro de los salones de clases.

De cierto modo, esta invisibilidad se interconecta con algunos de los desafíos inclusivos que este alumnado enfrenta en referencia a su inclusión completa dentro de la estructura escolar debido a que:

“no se les reconoce su agencia, su agencia propia como actores, sujetos históricos y actores de cambio” (E1).

De igual manera, el homogeneizar a este alumnado hace que se enfrenten con otro reto inclusivo, ya que:

“las instituciones los invisibilizan al no reconocerlos como actores históricos y agentes de cambio.” (E1)

Sin embargo, esta invisibilidad por parte de las instituciones no emerge desde las mismas, sino que éstas se encuentran condicionadas por la estructura social que domina al contexto. Si desde la estructura social no se otorga el reconocimiento de actores tanto históricos como de cambio a estos niños migrantes; difícilmente se les podría considerar dentro de los planes y programas de estudio del lugar donde residen, ya sea, de manera temporal o transitoria.

En referencia a lo anterior, se menciona lo siguiente:

“Es un problema estructural. Sí, como sociedades, no tenemos la capacidad para otorgarles esa capacidad de cambio, a los muchachos, a los niños. No la tenemos como sociedad y un gran paso sería institucionalmente reconocerlo.” (E1)

No obstante, aportando un poco a esta idea, sería un avance significativo que este reconocimiento comenzara por las escuelas las cuales atienden a este alumnado variado en cuanto a lenguas y culturas tanto nacionales como internacionales. Es decir, visibilizar la existencia de este tipo de alumnos en el interior de la estructura escolar para servir como conducto hacia las autoridades educativas y lograr que éstos los consideren dentro de la planificación educativa.

Como se expresó previamente, la ausencia de este reconocimiento por parte del SEE también se deriva de la situación de origen de los alumnos y, de cierto modo, de la estructura social del contexto receptor. Es decir, el ser migrante implica la movilidad de un espacio a otro sin destino

fijo haciendo que su presencia en un determinado lugar sea de carácter transitorio o temporal. Sin este destino fijo, el SEE ve a la migración como un factor inexistente dentro de su estructura haciendo que el aprendizaje sea responsable de los propios alumnos. Sin embargo, hay ocasiones en que su impacto, dentro de las escuelas, provocan una adaptación y una colaboración con otros agentes educativo para darle cabida y atención a este alumnado en singular:

“...lo que sucede cuando no existe el factor de la migración...está como esta responsabilidad que el estudiante es el que tienen que rendir. La migración es todavía más evidente la demanda y todas las problemáticas que ya, de por sí, tienen en las escuelas.” (E2)

“...lo que provoca la migración es que este esquema tan rígido y cerrado de la escuela se tiene que abrir necesariamente hacia la colaboración con otros agentes para que funcione porque si no, lo que tienes es un montón de alumnado que no entiende. Como que lo incorporas, pero no lo incluye.” (E2)

A partir de estos datos, se puede percibir que las escuelas que reciben a este alumnado migrante experimentan adaptaciones que llevan a la búsqueda de estrategias inclusivas que coadyuven a la inclusión significativa de este alumnado dentro del contexto escolar. Una de estas estrategias se refleja en la colaboración de agentes sociales externos a las instituciones tales como psicólogos y trabajadores sociales en conjunto con los profesores.

Por consiguiente, el ser migrante trae consigo una serie de problemáticas de índole sociocultural y de integración. Una de estas problemáticas se desprende de:

“la manera en la que crecen [los niños migrantes] y sus elementos culturales” (E1).

Asimismo, la “falta de dominio del idioma español, pues, al no hablarlo ni escribirlo bien

hacen difícil el reto de superar barreras tanto sociales y culturales del “nuevo” contexto.” (E1).

Este desconocimiento de la lengua escolar, en este caso del español, por parte de este alumnado habilita barreras para el entendimiento y comprensión de valores y formas de aprendizaje de las escuelas de México. De igual manera, impide una convivencia e interacción social en el ámbito escolar entre el alumnado regular y el alumnado migrante.

Por último, esta población infantil migrante presenta una serie de situaciones inherentes al fenómeno migratorio al que son sometidos. En relación a estas situaciones, se identifica un entorno de vulnerabilidad por las causas que motivaron el desplazamiento. Por ejemplo, se mencionan a la población infantil migrante jornalera y a la población infantil migrante de retorno.

En la primera población,

“...hay muchas carencias sociales, históricas que tienen las familias porque la migración que ellos presentan es una migración casi, casi forzada.” (E2).

Es decir, este tipo de situación de vulnerabilidad tiene sus orígenes, por ejemplo, en el ingreso insuficiente para cubrir sus necesidades básicas y que no cuente con acceso a algunos de los derechos sociales tales como alimentación, educación, servicio de salud, espacio de vivienda y de servicios, entre otras. Esta migración forzada se asocia mayormente a las situaciones extremas de pobreza que, históricamente, embargan a las familias de los niños migrantes jornaleros que provienen del interior del país. Sin embargo, la población infantil migrante de origen extranjero también experimenta situaciones similares donde la carencia económica es el principal factor que impulsa la movilización de sus familias en la búsqueda de cubrir esa necesidad.

En la segunda población, se asocia con situaciones de origen legal, ya que:

“...la gente que retorna a México puede ser por una condición legal pero no necesariamente por una cuestión social. O los expulsan, pero ellos no deciden venir por una condición de pobreza, sino que se ven expulsados del país.” (E2).

Derivado de esta cuestión legal, los niños migrantes son sujetos sociales potencialmente vulnerables ante un escenario de riesgos a los que son expuestos:

“uno, por su condición de menor ante las leyes; dos, porque viajan sin la documentación necesaria y tres: viajan solos muchas veces o viajan acompañados, pero no necesariamente por un familiar.” (E1)

Como migrante, el ser expulsado de un país implica el retorno al lugar de origen y, en algunos casos, este retorno se asocia a motivos políticos del país de expulsión. Entre estos motivos, se destaca el estatus de residencia, es decir, el permiso legal para vivir en el país y que, en muchos de los casos, este permiso carece de papeles oficiales que demuestren la legalidad en el territorio receptor. Otro de los motivos de origen político, se relaciona con cuestiones que alteran el orden social tales como delitos que infringen la ley del país de acogida, entre otros.

Ahora bien, a través de los datos recuperados durante el análisis e interpretación de las entrevistas y el desglose de las categorías preliminares, se reagrupan de nuevo los códigos de estas categorías originando unas nuevas. Por ejemplo, se detecta a la migración como un factor denominador en aspectos educativos y de inclusión, ya que, lastimosamente no existe una “conceptualización” de lo que significa ser migrante en el contexto educativo. Asimismo, la migración hace que los niños migrantes sean sujetos sociales vulnerables y acreedores de diversos tipos y situaciones de la misma.

Por su parte, la adquisición o el aprendizaje de una segunda lengua se asocia a los diferentes tipos de desplazamientos que emprenden los grupos o grupos de personas (entre estos, los niños y las niñas migrantes), a sus dificultades para lograr una integración socio cultural y el sentir de inclusión dentro del contexto receptor por no dominar el idioma, en caso particular, el español.

Por último, partiendo de este análisis, la inclusión presenta una serie de aspectos que se relacionan con el factor de la migración como un reto para el logro de una inclusión justa y significativa dentro del contexto educativo donde estos niños migrantes continúan con sus trayectorias escolares. Es decir, por pertenecer a otro contexto sociolingüístico, no se les considera dentro de los planes y programas de estudio y, mucho menos, se les apoya en cuestiones lingüísticas como, por ejemplo, para el aprendizaje del español como segunda lengua.

Sin embargo, en este análisis se refleja que, a pesar de la inexistencia histórica del factor de migración dentro del sistema educativo, las escuelas que albergan a un alumnado con estas singularidades, han modificado su dinámica escolar para hacerse de estrategias que permitan lograr una inclusión de carácter escolar basada en el apoyo de diversos elementos y actores sociales tales como psicólogos, trabajadores sociales, profesores, por mencionar a algunos.

Derivado del previo análisis, se toma la decisión de reducir esta exploración a tres nuevas categorías de estudio las cuales darán paso a la reestructuración del segundo instrumento de aplicación, la entrevista focalizada. A continuación, en la tabla 13, se presentan estas nuevas categorías cruzadas con la reagrupación de código las cuales establecen un nuevo abordaje de estudio:

Tabla 13

Nuevas categorías de estudio derivadas de la aplicación del primer momento de la estrategia metodológica

Nuevas categoría de análisis	Reagrupación de códigos
a) Migración	<ul style="list-style-type: none"> • Niños migrantes invisibles en el contexto educativo • Conceptualización inexistente del migrante en el contexto educativo • Migración como reto inclusivo • Niños migrantes como sujetos sociales vulnerables • Tipos de vulnerabilidad • Niños migrantes como actores sociales de cambio
b) Adquisición del español como segunda lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para una integración social y/o educativa en el contexto escolar (aprendizaje del español) • Desafíos inclusivos de niños migrantes en el contexto social y/o escolar • Carencia de programas de estudio para el apoyo lingüístico del español como segunda lengua
c) Inclusión escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Migración como desafío inclusivo • Desafíos inclusivos de niños migrantes en el contexto social y/o escolar • Inexistencia de programas y planes de estudio para la educación básica de niños migrantes de origen extranjero

Nota: elaboración propia a partir de la información recuperada del análisis e interpretación de la aplicación del primer momento de la estrategia metodológica de Teoría Fundamentada de la presente investigación.

La categoría de migración emerge a partir de la detección de un panorama vacío en relación a ser migrante dentro de un contexto educativo y a no contar con las herramientas adecuadas para lograr un sentido de inclusión que los reconozca como actores sociales de cambio. Este concepto de *actores sociales de cambio* surge como un indicador que es parte de los fenómenos migratorios que se efectúan en contextos tanto nacionales como internacionales, ya que, a pesar que las movilidades humanas no son fenómenos recientes, éstas aún no se internalizan por completo en los lugares de destino. Es decir, la estructura social de estos lugares se rehúsa a sufrir el cambio

para darle cabida a estos migrantes y así, incluirlos en su historicidad como actores sociales de cambio que dan paso a la transformación de una sociedad más flexible, solidaria e incluyente.

Además, la falta de reconocimiento como participantes en el cambio social, así como la pérdida de identidad y de derechos como ciudadanos en relación con la omisión como actores sociales imposibilitan su participación. Esta omisión se refleja en los planes de estudios vigentes los cuales ignoran la creación de asignaturas o materias destinadas al apoyo extracurricular del aprendizaje del español como segunda lengua.

En relación con la categoría de adquisición del español como segunda lengua (L2) se construye con base en las problemáticas enfrentadas por estos niños migrantes en relación a la integración sociocultural y los desafíos inclusivos en el contexto tanto social como educativo. Una de estas problemáticas comparte una cobertura en ambos aspectos que se asocia con dificultades de origen lingüístico, por ejemplo, el aprendizaje de la lengua del “nuevo” contexto, en este caso, del idioma español.

Por último, la categoría de inclusión escolar se conforma de varios elementos provenientes de las escuelas las cuales atienden a este tipo de alumnado en particular. Como se mencionó con anterioridad, desde la jerarquía del sistema educativo, el ser migrante en el contexto de destino implica la invisibilidad de este tipo de alumnos dentro de los planes y programas de estudio. Sin embargo, las escuelas recurren a estrategias para condicionar su práctica escolar en torno a los niños migrantes con carencias lingüísticas y socioculturales. Es por esta razón, que se nombra a esta categoría como inclusión escolar, ya que, lo que se pretende es identificar esas acciones de carácter inclusivo por parte de la institución y del profesor que llevan a la adquisición o al aprendizaje del español como segunda lengua dentro y fuera del salón de clases.

4.3.3.3 Segundo instrumento: entrevista focalizada

Una vez analizadas las entrevistas, se da paso a la reconfiguración de un segundo instrumento de aplicación. Este nuevo instrumento se denomina como entrevista focalizada, ya que, en ésta se busca indagar más en ciertos aspectos de interés por parte del investigador. Es decir, la *aplicación del primer momento* de acuerdo a la estrategia metodológica de la TF, sirvió para explorar y examinar el panorama social y educativo que viven los niños migrantes de origen extranjero en el contexto bajacaliforniano. Asimismo, explora temáticas relacionadas con aspectos inclusivos, socioculturales y de vulnerabilidad.

Derivado de esta exploración, surge la construcción de nuevas categorías de estudio que permiten analizar a detalle acciones y estrategias inclusivas por parte de la escuela que conduzcan a la adquisición del español como segunda lengua en este grupo de estudiantes no hispanohablantes de nacionalidades extranjeras.

En la tabla 14, se presenta una tabla doble en la cual se muestra el primer abordaje de categorías preliminares (la cual indica la primera toma de producción de conocimiento) para después revelar la redefinición de las nuevas categorías de análisis.

Tabla 14

Abordaje de categorías preliminar vs. nuevo abordaje de categorías de estudio

<i>PRIMER ABORDAJE DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</i>			
Educación	Inclusión	Integración sociocultural	Vulnerabilidad
<i>NUEVO ABORDAJE DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</i>			
Migración	Adquisición del español como L2		Inclusión escolar

Nota: nuevo abordaje de categorías de estudio que se derivan de la *aplicación del primer momento* de la estrategia metodológica de la Teoría Fundamentada

Ahora, este nuevo abordaje da paso a una segunda versión del instrumento, en este caso, una entrevista focalizada y más precisa para alcanzar los objetivos que persigue la presente investigación.

En la tabla 15, se presenta la operacionalización de estas categorías, la definición conceptual de cada una de éstas, sus indicadores y las preguntas que se derivan de ellas. Este segundo instrumento, se llevó a cabo en la *aplicación del segundo momento* de la estrategia metodológica. Asimismo, contó con la participación de aquellos profesores de educación primaria pública quienes han tenido experiencias educativas y pedagógicas con alumnos migrantes no hispanohablantes extranjeros durante sus prácticas docentes.

Tabla 15

Operacionalización de categorías de análisis del segundo instrumento: entrevista focalizada

<i>Categorías</i>	<i>Definición conceptual</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Preguntas</i>
Migración	La migración es un fenómeno que consiste en el desplazamiento o movimiento de una población o comunidad de un lugar a otro (Moreno, 2013).	-Lugar de origen	1. ¿De qué contexto lingüístico y cultural provienen estos niños que atiende?
		- Motivos de migración	2. ¿Conoce el motivo por el cual están residiendo aquí en Mexicali?
		- <i>Actores sociales de cambio</i>	3. ¿Qué impacto cree que causaría si estos niños migrantes fueran reconocidos y realmente incluidos dentro de la estructura escolar del contexto? ¿Considera que este reconocimiento ayudaría para la implementación de un programa como apoyo lingüístico para el aprendizaje del español?
		- Lengua de origen y L2	4. ¿Cuál es la lengua materna de estos niños? 5. ¿Conoce si poseen una segunda o tercera? 6. ¿Qué idioma utilizan para comunicarse con usted o con sus compañeros?

Adquisición del español como L2	ser humano para aprender la lengua del contexto que lo rodea (Navarro, 2003).	- Adquisición del español como L2	<p>7. ¿Identifica la forma en que estos niños adquieren el español dentro del salón de clases?</p> <p>8. ¿Qué estrategias identifica que estos niños recurren al momento de no entender, por ejemplo, una palabra o frases (indicaciones o instrucciones) en español?</p> <p>9. ¿Qué estrategias utiliza para que estos niños entiendan el significado de esas palabras o frases en español?</p>
Inclusión escolar	La inclusión escolar hace referencia a una educación dirigida a la inclusión puesta en práctica en los salones de clases que albergan a un alumnado de condición diversa (Echeita, 2011).	- Prácticas inclusivas	<p>10. ¿Cómo es el proceso de integración de estos niños migrantes dentro del salón de clases?</p> <p>11. ¿Qué acciones lleva a cabo dentro del salón de clase para lograr la inclusión de estos niños en todas las actividades escolares a pesar de no dominar el idioma español?</p> <p>12. ¿Qué estrategias implementa para hacer que estos niños sean participativos durante la jornada escolar y, además, utilicen el idioma español para comunicarse?</p>

Nota: operacionalización del segundo instrumento de la estrategia metodológica desglosado en categorías, así como en sus respectivas conceptualizaciones, sus indicadores y sus preguntas.

Por consiguiente, se considera necesario describir el contenido de este segundo instrumento para darle sentido y relación con el nuevo abordaje de categorías de análisis establecidas a partir de *la aplicación del primer momento*.

En la categoría de migración, el objetivo es conocer la procedencia de estos alumnos migrantes que habitan en los diversos salones de clases, así como las lenguas que hablan y las culturas que practican. De igual manera, se busca indagar a detalles sobre los motivos que llevaron a sus familias a desplazarse a este contexto, así como las razones por las cuales residen en la ciudad de Mexicali.

En un principio, se había considerado añadir una cuarta categoría de estudio denominada actores sociales de cambio. Sin embargo, durante el análisis, se encontró que esta categoría se asocia con el fenómeno migratorio, así que se tomó la decisión de incorporarla como un indicador perteneciente a la migración. Por tal motivo, se genera una pregunta de opinión en relación a esta categoría para conocer el punto de vista de los profesores y su pensar de estos niños migrantes como actores sociales de cambio.

En la categoría de adquisición del español como L2, antes del comienzo de la emergencia sanitaria causada por el COVID 19 en marzo de 2020, el propósito original era identificar, por observación directa por parte del investigador, las formas y las estrategias lingüísticas y sociales que utilizan estos niños migrantes dentro de salón que llevaran a la adquisición de ciertos elementos lingüísticos como palabras o frases. Sin embargo, esto sufrió una reestructuración redirigiendo a la identificación de éstas por voz propia del profesor. Siguiendo esta línea de ideas, también se busca identificar y examinar aquellas estrategias de enseñanza del español por parte de profesor que se encaminan a la adquisición del segundo idioma.

En la categoría de inclusión escolar, se averiguan aquellas acciones por parte del profesor que lleven a la inclusión de este alumnado dentro del salón de clases y que éstas, a su vez, influyan en la adquisición del idioma español.

Estas tres categorías de estudio engloban la situación actual que experimentan los niños migrantes no hispanohablantes de procedencia extranjera que habitan las distintas aulas escolares de la ciudad de Mexicali, Baja California.

4.3.4 FASE 4: Procesamiento y análisis de la información

4.3.4.1 Transcripción de las entrevistas

Transcribir involucra traducir, con todas sus reglas, de un lenguaje oral a un lenguaje escrito con otro conjunto de reglas. De acuerdo con Kvale (1996) las transcripciones en la investigación cualitativa funcionan como construcciones interpretativas a través de las cuales emergen determinados propósitos analíticos. Así pues, con base en esta conceptualización de lo que significa transcribir de un lenguaje oral a un escrito es que se recurrirá a la transcripción de todas las entrevistas con el propósito exclusivo de obtener una panorámica amplia de una realidad experimentada por profesores que atienden a un alumnado con antecedentes lingüísticos y culturales diversos al propio.

Asimismo, mediante esta realidad, se buscó la construcción de interpretaciones en cuanto al vivir y sentir de estos profesores quienes, día con día, se enfrentan al reto de transmitir conocimiento contextualizado a alumnos quienes, por su parte, sufren la experiencia de no dominar el idioma español.

4.3.4.2 Procesamiento de los datos a través del software Atlas.ti versión 6

Atlas.ti es una herramienta informática para el análisis de datos cualitativos. Su fundamentación teórica surge con base en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss en 1967 (Varguillas, 2006). De acuerdo con Puig, Baños y Esteban (2014) esta herramienta ofrece al investigador la reducción de datos mediante la codificación de la información durante el proceso de organización y estructuración de la misma. Además, los autores agregan que entre las funciones principales que brinda la herramienta informática Atlas.ti, resalta la contribución a gestionar adecuadamente las cuestiones que emergen durante el proceso de análisis de la información con objetividad, fiabilidad y validez.

Atlas.ti es un software especializado en análisis cualitativos de datos que permite extraer, categorizar e inter-vincular segmentos de datos desde diversos documentos (Puig, Baños y Esteban, 2014). Partiendo de su análisis, el software brinda el apoyo para identificar patrones. El elemento central que contiene los datos y operaciones es la unidad hermenéutica. Esta unidad está compuesta por varios sub-elementos que permiten su correcto funcionamiento:

- *Documentos primarios*: texto, material de audio o video. Ejemplo: la transcripción de entrevista.
- *Quotations*: segmento de un documento primario que se considera importante o de interés. Ejemplo: palabras, frases, párrafos, entre otros.
- *Codes*: palabras de diferente nivel de abstracción (códigos) para agrupar las *quotations* con el propósito de comparar y analizar los datos.
- *Memos*: anotaciones textuales asignadas por el investigador sobre los datos, sobre los códigos o libres. Ejemplo: recordatorios, notas, hipótesis, explicaciones, conclusiones, entre otros.

- *Familias*: agrupaciones de códigos, documentos o anotaciones. Por ejemplo: una familia de documentos en función del lugar.
- *Networks*: una red conceptual que permite representar la información compleja de una forma analítica e intuitiva mediante representaciones gráficas de diversos componentes y de las relaciones entre ellos.

Una vez transcritas las entrevistas, se hará uso de esta herramienta para categorizar y codificar la información con el fin de crear una aproximación inductiva que aporte a la comprensión de la problemática de estudio.

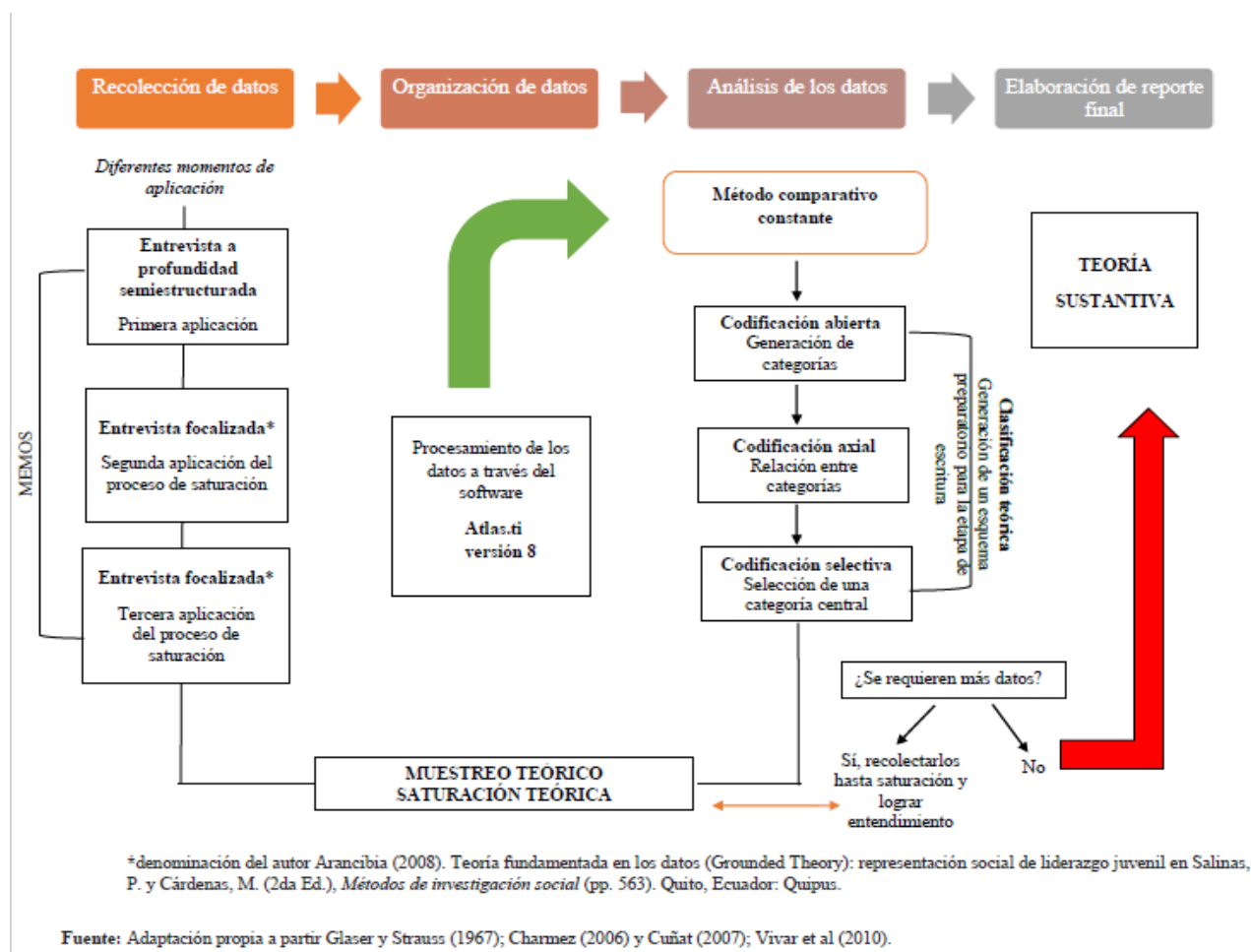
4.3.4.3 Análisis e interpretación de los datos a través de la teoría fundamentada

De acuerdo con la estrategia metodológica seleccionada, los datos que se recolectaron una vez aplicadas las entrevistas y, posterior a eso, se transcribieron, fueron sometidas al procesamiento y análisis de la metodología de la Teoría Fundamentada descrita previamente.

En la figura 11, se presenta un esquema del procedimiento que se llevará a cabo una vez vaciada la información en el programa informático Atlas.ti.

Figura 11

Esquema metodológico para el análisis e interpretación de los datos de acuerdo a la TF



Como se observa, la recolección de los datos se llevó a cabo en la aplicación de tres diversos momentos. La primera aplicación se realizó durante la exploración del trabajo de campo y fue dirigida hacia los especialistas de las categorías de estudio. Derivada de esta primera aplicación, surge la redefinición de nuevas categorías de análisis las cuales dan paso a la creación de un segundo instrumento, en caso específico, a una entrevista focalizada.

Esta entrevista se pretende aplicar a los profesores que atienden o han atendido a alumnos cuya lengua materna no es el español con el propósito de someter las respuestas al proceso de saturación. Una vez finalizado el proceso de saturación, se pretende llevar a cabo una tercera aplicación para

obtener información más precisa de algunos puntos que resulten relevantes o, por el contrario, llenar vacíos de información. De igual manera, los *memos* formarán parte del muestreo y la saturación teórica ya que son anotaciones textuales asignadas por el investigador sobre los datos, sobre los códigos o libres. Ejemplo: recordatorios, notas, hipótesis, explicaciones, conclusiones, entre otros.

En cuanto a la organización de los datos, éstos se vaciarán al programa informático Atlas.ti para proceder al análisis de los mismos siendo sometidos a través del método comparativo constante. Este método se basa en un proceso de codificación el cual busca generar y relaciones las categorías para al final, seleccionar una categoría central. Este proceso de codificación va acompañado de la clasificación teórica a través de la cual se crea un esquema preparatorio para la etapa del reporte final.

Cuando se obtenga el esquema, se analizará si se requieren más datos. Si la respuesta es sí, se procederá a una cuarta aplicación para lograr de nuevo una saturación teórica. Si la respuesta es no, se procederá a la elaboración del reporte final que dará paso a una teoría sustantiva que se aproxime a la comprensión de la problematización que rodea al objeto de estudio.

Capítulo 5 Análisis de los resultados

Dentro de este capítulo, se analizan e interpretan los datos recuperados de la *aplicación del segundo y tercer momento* mediante la metodología de la Teoría Fundamentada y de la implementación del segundo instrumento de recolección de datos, la entrevista focalizada. Esta segunda aplicación es precedida por la *aplicación del primer momento* analizada e interpretada en el capítulo anterior. Ambas, obedecen a la metodología de la Teoría Fundamentada la cual, como se mencionó previamente, se adapta a las necesidades de estudio en relación a la búsqueda de información conforme a la insuficiencia de precisión y refinamiento de la teoría sustantiva a desarrollar.

Esta metodología se caracteriza por un proceso de análisis de datos que conduce a una comparación constante de los mismos que genera la creación de conceptos explicativos y una aproximación inductiva del fenómeno de estudio. Derivado de este método comparativo constante (recolección, codificación y análisis de datos de manera simultánea), se recurre al muestreo teórico el cual consiste en la selección de nuevos participantes que coadyuven a refinar o ampliar los conceptos y teoría ya desarrollados.

Además, se precisa especificar que en la *aplicación del primer momento* se recurrió al diálogo y a la entrevista de dos especialistas de los temas de interés tales como la migración infantil en relación a aspectos educativos y sociales. Posterior a esto, se entrevistaron a tres profesores de educación primaria pública los cuales tuvieron experiencias pedagógicas con alumnos migrantes no hispanohablantes de nacionalidades extranjeras.

De manera breve, se considera importante reseñar lo abordado en la *aplicación del primer momento* de la estrategia metodológica de la presente investigación. A través de éste, se recurrió a

la práctica del primer instrumento: una entrevista semiestructurada a profundidad. En ésta, se contaron con categorías preliminares partiendo de lo general a lo específico para, posteriormente, someterlas a un proceso de análisis. Esto generó y redefinió el nuevo abordaje de categorías de estudio encaminadas a los objetivos que persigue la presente investigación.

Este análisis consistió en la reagrupación de códigos dando como resultado la construcción de tres nuevas categorías de estudio: 1) migración, 2) adquisición del español como L2 y 3) inclusión escolar. Estas categorías estudian a la población infantil migrante no hispanohablante inscrita en las escuelas primarias públicas de la ciudad de Mexicali, B.C. y quienes incurren en un proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua derivado de sus experiencias y prácticas diarias dentro y fuera del salón de clases.

Ahora bien, con la intención de dar respuesta a la pregunta de ¿cómo influyen el proceso de inclusión escolar en la adquisición del español como L2 en los niños migrantes no hispanohablantes que cursan la educación primaria pública en Mexicali, Baja California?, se procedió a llevar a cabo el análisis de la *aplicación del segundo momento*.

Este análisis abarcó, nuevamente, la creación de familias de códigos derivadas de las nuevas categorías de estudio y sus interrelaciones entre sí. Posterior, se generó una red semántica que muestra un patrón de asociaciones entre familias y códigos con el objetivo de estos últimos para el surgimiento de conceptualizaciones que lleven a una aproximación inductiva del fenómeno de estudio.

A continuación, en la figura 12, se presenta la red semántica que emerge del procesamiento y análisis de *la aplicación del segundo momento* de la estrategia metodológica:

Figura 12. Red semántica de codificación abierta desde el análisis de aplicación de segundo momento de entrevistas

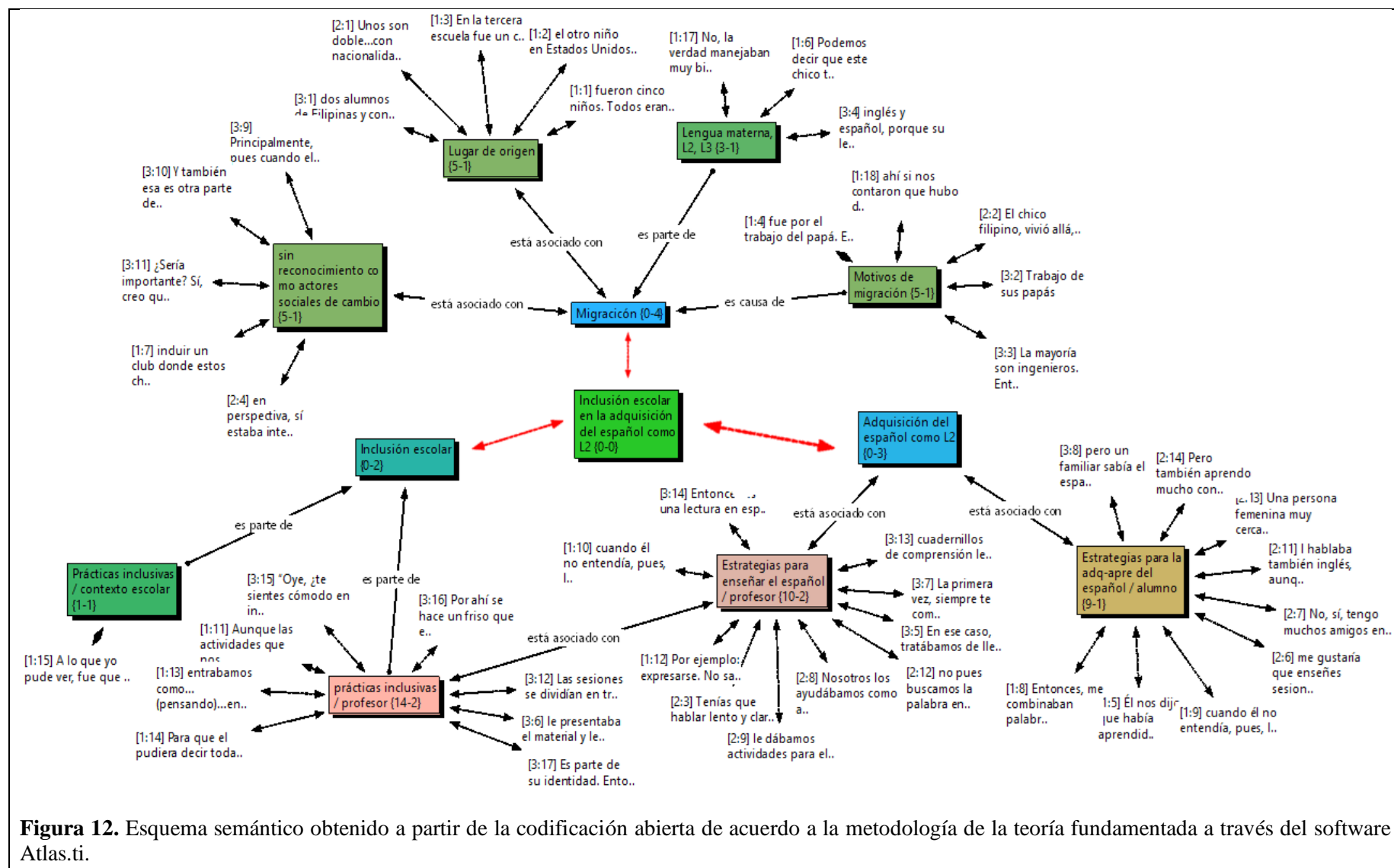


Figura 12. Esquema semántico obtenido a partir de la codificación abierta de acuerdo a la metodología de la teoría fundamentada a través del software Atlas.ti.

Siguiendo con el análisis y el procesamiento de la información de la metodología de TF de la *aplicación del segundo momento*, se procedió a la codificación axial de las categorías iniciales (migración, adquisición e inclusión escolar) la cual consistió en la reagrupación de códigos a través de una matriz de sub categorías emergentes que sostuviera la construcción de definiciones a partir del fenómeno de estudio. Estas definiciones aportarían a la organización de un esquema preparatorio para la etapa del desarrollo y la escritura de la aproximación inductiva del objeto de estudio.

Por consiguiente, en las tablas 16, 17 y 18, se muestra la matriz de las categorías iniciales junto con las subcategorías emergentes que dieron origen a las conceptualizaciones de las mismas a partir de la asociación y la reagrupación de códigos.

Antes de continuar con la presentación de las tablas, se considera importante aclarar ciertos puntos acerca de uno de los apartados. Las citas que se visualizan en el apartado de “palabras asociadas a las entrevistas” son las citas recuperadas de la codificación abierta de la figura 12 presentada previamente. Estas citas se agruparon para dar paso a la codificación axial la cual consiste en la creación de subcategorías emergente con sus respectivas definiciones que originan una teoría sustantiva del objeto de estudio.

Tabla 16.

Matriz de categoría inicial Migración y subcategorías emergentes

Categoría inicial	Subcategorías emergentes	Citas (fragmentos asociados en la entrevista)	Definición
MIGRACIÓN	<i>Desplazamientos migratorios</i> en el contexto bajacaliforniano	“...fue por el trabajo del papá. En otras ocasiones, nos contaron que hubo deportaciones, que hubo un huracán de por medio, que hubo cosas fuertes que los hicieron venir para México.”	Los <i>desplazamientos migratorios</i> en el contexto bajacaliforniano son impulsados, en su mayoría, por acontecimientos de origen laboral, como el

		<p>“a su papá le dieron un nuevo trabajo aquí en Mexicali.”</p> <p>“Trabajo de sus papás”</p>	<p>trabajo del papá. Otros motivados por cuestiones legales, como deportaciones, catástrofes naturales, entre ellas huracanes y asuntos de naturaleza mayor.</p>
	<p><i>Lenguas originarias en los desplazamientos migratorios en el contexto educativo bajacaliforniano</i></p>	<p>“este chico tiene tres lenguas, o sea, hablaba filipino, inglés y español”</p> <p>“...la verdad manejaba muy bien el español porque todos tenían padres mexicanos. Inglés y español”</p>	<p>Las <i>lenguas originarias en los desplazamientos migratorios</i> en el contexto bajacaliforniano son aquellas que provienen, en su mayoría, de un contexto extranjero como, por ejemplo, el inglés y el filipino. Además del bilingüismo inglés-español en aquellos hablantes con antecedentes familiares de origen hispanohablantes.</p>
	<p><i>Actores sociales de cambio sin reconocimiento al ser migrantes en el contexto bajacaliforniano</i></p>	<p>“en perspectiva, sí estaba integrado en el contexto, pero no tanto escolar, sino como un compañero más.”</p> <p>“Principalmente, pues cuando el alumno llega está como invisible o no conozco la ciudad, no conozco el idioma, entonces no participa.”</p> <p>“...Y también está otra parte de no modificar como los planes de clase.”</p> <p>“¿Sería importante? Sí, creo que sí lo necesitan, pero también esta esa parte como de los programas y políticas públicas”</p>	<p><i>Actores sociales de cambio sin reconocimiento</i> en el contexto bajacaliforniano son aquellos migrantes quienes se integran al contexto local o escolar desconociendo la ciudad y el idioma sin posibilidad de reconocimiento desde sus orígenes en los programas y las políticas públicas.</p>

Tabla 17.

Matriz de categoría inicial Adquisición del español como L2 y subcategorías emergentes

Categoría inicial	Subcategorías emergentes	Citas (Fragmentos asociados en la entrevista)	Definición
ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO L2	<i>Formas cognitivo-semánticas de adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes</i>	<p>“...entonces, me combinaban palabras inglés-español”</p> <p>“hablaba también inglés, aunque a veces, como decía, como una palabra en inglés, no sé, quiero decir como Ketchup en español...”</p> <p>“...cuando él no entendía, pues, lo decía en inglés la palabra.”</p> <p>“...un familiar sabía el español y le enseñó un par de palabras en filipino que significa lo mismo aquí que allá.”</p>	<p>Las <i>formas cognitivo-semánticas de adquisición</i> del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes son aquellas que se asocian con las estrategias para procesar y adquirir diversos elementos lingüísticos del idioma español como L2 en el contexto escolar. Se identifican estrategias como alternancia de códigos (code switching), es decir, combinación de palabras inglés-español. La traducción, por ejemplo, decir la palabra en inglés para conocer la traducción en el español. Por su parte, se detectan estrategias referidas al significado semántico tales como el uso de cognados filipino-español.</p>
	<i>Formas sociales para la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes</i>	<p>“Él nos dijo que había aprendido español por una compañera que también era de Filipinas que estaba en esa misma escuela.”</p> <p>“...[alumno] me gustaría que enseñes sesiones para comprender México, para aprender más el español, quiero saber de su cultura,</p>	<p>Las <i>formas sociales para la adquisición</i> del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes son aquellas que se asocian con los procesos de interacción social que llevan a la adquisición del español como L2 a través de estrategias</p>

		<p>quiero saber cuáles son sus días festivos.”</p> <p>“...[alumno] No, sí, tengo muchos amigos en el grupo. De hecho, ellos son los que me ayudan a aprender, a comprender más el español.”</p> <p>“...pero también aprendo mucho con mis amigos. Estamos hablando y me dicen: “mira, esto es esto. O que digo algo mal y me dicen que es así.”</p>	<p>socio afectivas y cooperativas. En la primera, se hace referencia a emociones y sentimientos, por ejemplo, interés por comprender la cultura mexicana y el idioma español. La segunda, se relaciona con los diversos procesos cooperativos de aprendizaje, por ejemplo, la corrección por parte de compañeros al decir algo mal en español, así como el apoyo para aprender y comprenderlo más. Por otro lado, el acompañamiento de una figura cercana de la misma nacionalidad extranjera, por ejemplo, filipina</p>
	<p><i>Metodología para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes</i></p>	<p>“...por ejemplo: expresarse. No sabía lo que era expresarse. Entonces, nosotros lo que podíamos hacer...el ejemplo sería como: decir lo que piensas, si algo no te gusta decirlo...”</p> <p>“Nosotros los ayudábamos como a identificar las palabras, le dábamos actividades para el manejo de las palabras”</p> <p>“...no, pues, buscamos la palabra en inglés y tratamos de hacerla con las manos para indicarle es esto, es lo otro...”</p>	<p>La <i>metodología para la enseñanza del español como L2</i> en niños migrantes no hispanohablantes son aquellas que se asocian con estrategias de comprensión implementadas por el profesor que llevan a la adquisición del español como L2. Por ejemplo, la ejemplificación para la comprensión de significado, así como el uso de mímica, es decir, hacer con las manos para indicar significado. Hojas de trabajo para el manejo y la identificación de</p>

		“...cuadernillos de comprensión lectora en español...”	palabras frecuentes en español. E implementación de cuadernillos para el estímulo de la comprensión lectora en español.
	<i>Modos de repetición como estrategia para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes</i>	<p>“...cuando él no entendía, pues, lo decía en inglés la palabra, la buscábamos y se la decíamos en español.”</p> <p>“tenías que hablar lento y claro para que entendiera y repitiera las cosas.”</p> <p>“en ese caso, tratábamos de llevar la misma actividad tanto en inglés como en español.”</p> <p>“...entonces, llevábamos una lectura en español y traía un glosario inglés – español y viceversa.”</p>	<p><i>Los modos de repetición como estrategia</i> para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes son aquellas que se asocian con actividades que implican un proceso escaso de personalización en la información. Por ejemplo, la traducción literal de una palabra en inglés a una palabra en español. Un habla lento y claro para la repetición de palabras. Actividades bilingües, es decir, la misma actividad tanto en inglés como español, así como un glosario inglés-español y viceversa.</p>

Tabla 18.

Matriz de categoría inicial Inclusión escolar y subcategorías emergentes

Categoría inicial	Subcategorías emergentes	Citas (fragmentos asociados en la entrevista)	Definición
INCLUSIÓN ESCOLAR	<i>Proceso inclusivo de niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar</i>	<p>“entrábamos mucho por el lado socioemocional para que el pudiera decir todas sus experiencias...”</p> <p>“Lo primero es que siempre estamos ahí con él</p>	El <i>proceso inclusivo</i> de niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar es aquel que se asocia, principalmente, con la intervención pedagógica a través de

	<p>y le tomábamos mucha importancia.”</p> <p>“...le dábamos actividades para el manejo de las palabras, el lenguaje, la cultura, etc.”</p>	<p>la dimensión socioemocional para comunicar sus experiencias. Asimismo, el acompañamiento continuo durante sesiones. Integración de actividades culturales del contexto, por ejemplo, del lenguaje español y/o de costumbres y festividades</p>
<p><i>Planificación didáctica inclusiva de niños migrante no hispanohablantes</i></p>	<p>“las actividades que nosotras traíamos eran adaptadas para niños de EEUU. No tenían nada que ver con Filipinas. Entonces, ahí sí fue como un poquito...como una batalla de adaptar las actividades, porque ya estaban hechas. De hecho, ya estaban impresas. Entonces, era como adaptar todo para el chico.”</p> <p>“... lo que hacíamos era que mi compañero y yo nos poníamos a trabajar con ellos en equipo.”</p> <p>“La primera vez, siempre te comunicas en español. Y ya, pues, se va dando como ese proceso de rapport, de confianza y ellos van externándose.”</p>	<p>La <i>planificación didáctica inclusiva</i> de niños migrante no hispanohablantes en el salón de clases es aquella que implica la adaptación de actividades dirigidas a las necesidades de los niños migrantes extranjeros no hispanohablantes. Asimismo, trabajar en equipo de manera cooperativa y directa profesor-estudiante para el logro de un sentir de inclusión y aprendizaje. Esto, a través de un proceso de rapport, es decir, de confianza y comunicación durante sesiones para llegar a una externalización de sentimientos.</p>
<p><i>Aspectos inclusivos que llevan a la adquisición del español como L2 en niños migrante no hispanohablantes</i></p>	<p>“Por ahí se hace un friso que es la última sesión. Entonces tú le das la opción de que lo haga en inglés o lo haga en español, que ponga como su</p>	<p>Los <i>aspectos inclusivos que llevan a la adquisición</i> del español como L2 en niños migrante no hispanohablantes en el</p>

	en el contexto escolar	<p>experiencia, qué fue lo que aprendió, qué fue lo que le gustó, y él toma la decisión de que sea en inglés o que sea en español. “</p> <p>“En ese caso, tratábamos de llevar la misma actividad tanto en inglés como en español. Le presentaba el material y le dabas la opción. Bueno, puedes utilizar el material en español o material en inglés.”</p>	<p>contexto escolar son aquellos que se asocian con el reconocimiento de identidad y cultura propia como, por ejemplo, el uso del idioma de su preferencia ya sea el inglés o el español durante las sesiones. También, con la libertad de expresión en referencia a sus experiencias escolares, de aprendizaje, de gustos y de toma de decisiones en cuanto al uso de material impreso del idioma de preferencia.</p>
--	------------------------	---	--

Antes de comenzar con la interpretación de los datos, se considera pertinente mencionar que los profesores entrevistados presentaron algunas complicaciones durante las entrevistas. Por ejemplo, dificultad para completar una idea. Es decir, iniciaban contestando a la pregunta presentada por el investigador, pero rápidamente insertaban otros temas de la cotidianidad, dejando inconclusa la idea que contestaba la interrogante. Ahora, se considera importante identificar a los profesores entrevistados con la letra “M” y un número (1, 2, 3) de acuerdo al orden en que fueron participando. La asignación se observa de la siguiente manera: M1, M2 y M3.

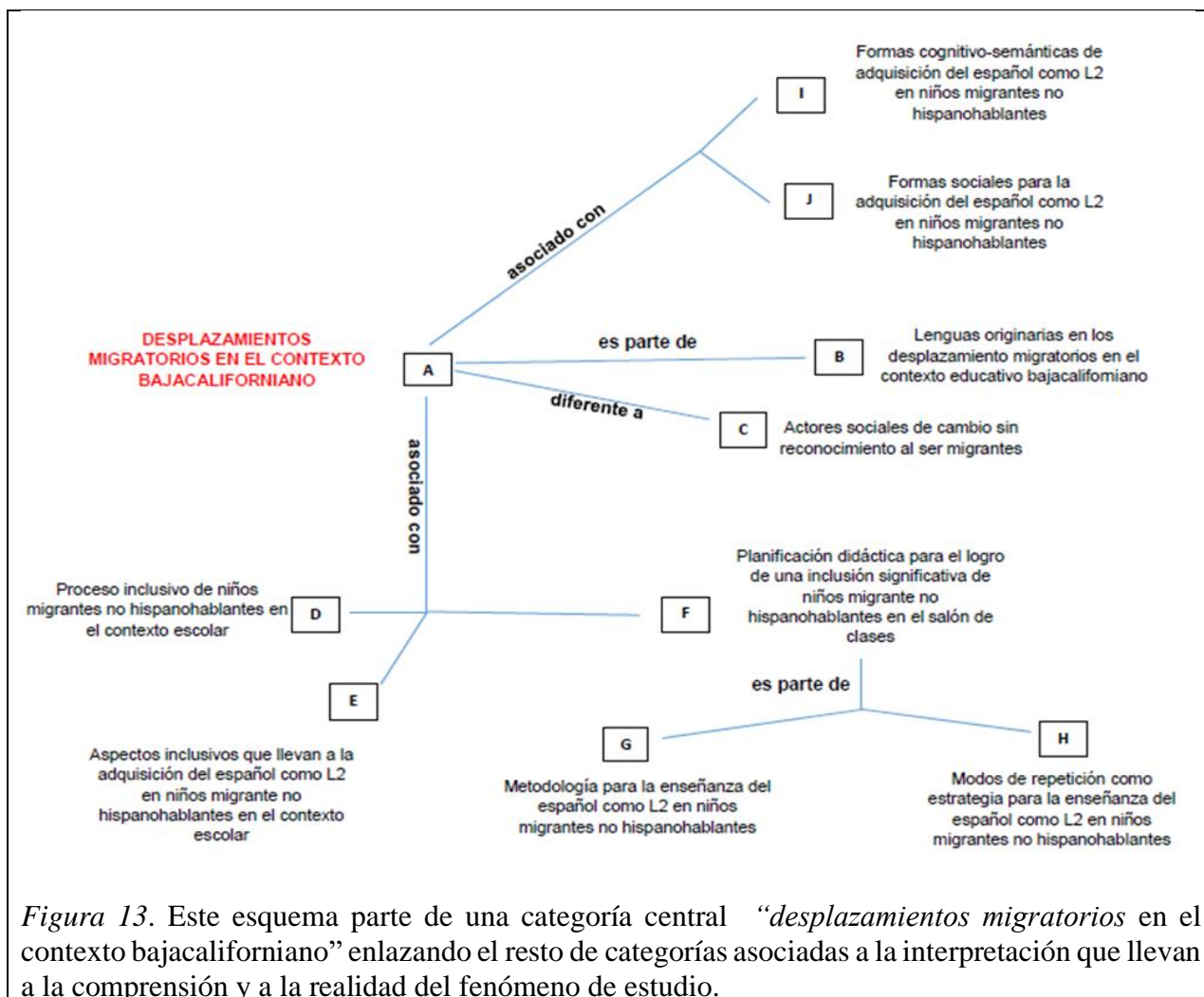
No obstante, antes de continuar con la interpretación, es necesario recordar que las siguientes subcategorías y sus definiciones son precedidas por las tres categorías iniciales de análisis establecidas en la *aplicación del segundo momento*: migración, adquisición del español como L2 e inclusión escolar. Asimismo, se resalta la importancia de conceptualizar, en palabras breves, el significado de cada uno de estas.

Se entiende por **migración** como aquellos movimientos de personas o grupos de personas que desplazan su residencia de origen para establecerse en uno nuevo de destino ya sea de manera temporal, transitoria o definitiva. Por su parte, la **adquisición de una segunda lengua** se entiende como un proceso inductivo y espontáneo llevado a cabo por el hablante dentro del contexto natural de la lengua meta. Y, por último, la **inclusión escolar** es entendida como un proceso educativo universal que se adapte a las necesidades educativas especiales acorde a la diversidad de estudiantes a través del acceso, integración, participación y aprendizaje de los mismos.

Uno de los objetivos de este análisis es poder generar una clasificación teórica que dé paso a la creación de una teoría sustantiva del fenómeno de estudio. De acuerdo con Glaser y Strauss (1967) una clasificación teórica no es más que un esquema preparatorio para ser utilizado como base para la organización y la escritura de la teoría sustantiva que emerge de los datos recuperados de las entrevistas.

Dicho lo anterior, en la figura 13, se presenta un esquema de subcategorías emergentes derivado del análisis de la matriz de categorías iniciales las cuales se originaron en la codificación axial de la *aplicación del segundo momento* de acuerdo a la estrategia metodológica.

Figura 13. Esquema preparatorio para la etapa de escritura de una teoría sustantiva del fenómeno de estudio



Como se observa, la categoría con la denominación A representa el parteaguas de la interpretación y la asociación al resto de las mismas, ya que, funge como la categoría selectiva o central para el desarrollo del análisis. Por su parte, la secuencia de denominaciones (B, C, D, E, F, G, H, I, J) representan el orden de conectores o nodos a través del cual se llevará a cabo la organización de la teoría sustantiva.

Por último, se considera importante referenciar que la *aplicación del tercer momento* se llevó a cabo casi de manera simultánea con la *aplicación del segundo momento*. Es decir, en cuanto se codificaron y categorizaron los datos recuperados de las entrevistas focalizadas a profesores, se procedió a la búsqueda de información para una comprensión de mayor profundidad en torno a alguna o algunas subcategorías por parte del investigador.

Para lograr la comprensión de la o las subcategorías que requerían ser llevadas al punto máximo de saturación, se logró entrevistar a un cuarto participante. Esta participante cuenta con la peculiaridad de tener más de 10 años de experiencia en el cargo directivo de la primera escuela primaria pública Netzahualcóyotl en iniciar con la atención de niños migrantes en la ciudad de Mexicali. Para la identificación de este participante, se incorpora el símbolo “D4” en los fragmentos de las entrevistas.

5.1 Desplazamientos migratorios en el contexto bajacaliforniano

Los desplazamientos migratorios en los años recientes, en Baja California son aquellos impulsados, en su mayoría, por acontecimientos de origen laboral, particularmente, el trabajo del padre. Otros son motivados por cuestiones legales, como deportaciones, por catástrofes naturales, como los huracanes. Otros más, por asuntos de naturaleza mayor.

En relación con esto, se menciona lo siguiente:

“fue por el trabajo del papá. El papá me parece que...es ingeniero, algo así. En otros casos, nos contaron que hubo deportaciones, que hubo un huracán de por medio, que hubo cosas fuertes que los hicieron venir para México.” (E1, p. 1)

Es sabido que las razones que llevan a las personas o grupos de personas a migrar a un destino completamente ajeno al propio, son variadas. Sin embargo, en años recientes, estos grupos de

personas se han vuelto cada vez más diversos debido a la incorporación de nuevos actores sociales tales como los niños y las niñas que los acompañan en su viaje.

Algunas de estas razones tienen un origen histórico que predomina a toda una nación. Por ejemplo, en el caso de migrantes de nacionalidad extranjera como los filipinos, las motivaciones abarcan, por un lado, las presiones poblacionales y la ocupación extranjera y, por otro, la búsqueda de ventajas económicas, educativas, de empleo y la ocupación de espacios profesionales en el país de destino (Barrón, 1997). Esta última búsqueda, da origen a la reciente incorporación de niños migrantes de nacionalidad filipina en algunas escuelas primarias públicas de la ciudad de Mexicali, B.C.

Por otra parte, la migración de retorno a México desde tierras norteamericanas, es otra situación que se distingue dentro de las diversas aulas educativas de la ciudad. Esta situación ha existido en diversos momentos de la historia de la emigración mexicana y trae consigo una generación infantil poblacional de origen extranjero estadounidense denominados *mexicoamericanos* que hace referencia a hijos nacidos en suelo estadounidense pero criados con bases y raíces mexicanas.

Este retorno se presente en dos formas: 1) retorno voluntario y 2) deportaciones. En la primera, predominan causas de naturaleza personal dentro de las cuales se pudieran distinguir la desigualdad de oportunidades debido a la ausencia de estudios y profesiones, la no adaptación a la estructura económica ni al sector de actividades, la diferencia de salarios entre la comunidad receptora y la comunidad migratoria, las condiciones de vida del lugar de destino, entre otras (Bajaras y Wells, 1993). En la segunda, las causas se resumen a las políticas antiinmigrantes, a la falta de documentación legal para residir y trabajar o debido actos ilícitos y delictivos que atenten contra la seguridad de los ciudadanos americanos y residentes legales.

Se considera importante hacer mención de los grupos infantiles migrantes de procedencia centroamericana que ocupan un espacio en los salones de clases de las escuelas primaria públicas de la ciudad de Mexicali, B.C., debido a que forman parte del grupo de alumnos extranjeros registrados en el sistema educativo a pesar que su lengua materna es el español. Dentro de este grupo, se distinguen nacionalidades de países tales como El Salvador, Honduras, Venezuela, Ecuador, entre otros. De manera semejante, estos grupos de migrantes centroamericanos comparten motivaciones similares de desplazamiento con los grupos migrantes de origen extranjero tales como los filipinos y los estadounidenses. Sin embargo, la causa principal por la cual deciden abandonar su lugar de origen se reduce a dos: 1) el incremento de la violencia y 2) la falta de empleos bien remunerados (Valenzuela, 2020).

Con respecto a lo anterior, en Mexicali, Baja California, ha proliferado el flujo migratorio de grupos de personas de origen filipino a causa de la demanda laboral de sectores económicos relacionados con la industria maquiladora. De igual manera, las políticas antiinmigrantes estadounidenses han obligado a miles de migrantes a retornar a su país de origen visualizando a ciudades fronterizas tales como Mexicali con un lugar temporal o de destino para residir.

Esta situación ha incentivado el desplazamiento de padres o madres de familia quienes toman la decisión de migrar con hijos en edades escolares. Esto indica un desplazamiento involuntario o forzado por parte de la población infantil quienes sufren las consecuencias de la migración impactando en su identidad, cultura y lengua al incorporarse a un “nuevo contexto” sociolingüístico y educativo. Estos nuevos contextos implican el aprendizaje de un nuevo sistema social de normas, leyes, reglas, comportamientos, entre otros, así como un nuevo sistema escolar representado en una dinámica, en su mayoría, diversa a las prácticas educativas acostumbradas.

Ahora, tomando como referencia la aproximación conceptual de desplazamiento migratorios construida con base en las citas textuales de los profesores entrevistados, se puede identificar que la procedencia de esta definición se fundamenta con base en la incorporación de un alumnado de origen migrante y, además, hablante de una lengua extranjera como, por ejemplo, el inglés y el filipino, en las distintas aulas escolares de la ciudad.

Esta incorporación representa la existencia de un alumno singular en cuanto a las necesidades educativas que acontecen en los distintos niveles educativos del contexto. La singularidad de esta incorporación hace referencia a necesidades lingüísticas y culturales por parte de niños y niñas en edad escolar que se integran a las escuelas del lugar de destino las cuales continúan sin ser atendidas por parte del Sistema Educativo Estatal reflejándose en la ausencia de la puesta en marcha de planes, programas y materiales de apoyo especializados.

5.2 Lenguas originarias en los desplazamientos migratorios en el contexto escolar bajacaliforniano

Las lenguas originarias en los desplazamientos migratorios en el contexto escolar bajacaliforniano son aquellas que provienen, en su mayoría, de un contexto extranjero como, el inglés y el filipino. Sin embargo, existe el bilingüismo inglés-español en aquellos hablantes con antecedentes familiares hispanohablantes, por ejemplo, los padres.

De acuerdo con los profesores entrevistados, estos desplazamientos migratorios traen consigo una lista de lenguas originarias propias de los grupos de personas migrantes quienes incorporan a sus hijos con la misma condición al contexto escolar de la localidad.

En referencia a esto, los profesores entrevistados lo expresan como no:

“Este chico tiene tres lenguas, o sea, hablaba filipino, inglés y español.” (M2, pág.10)

La presencia de migrantes de nacionalidad filipina en la ciudad de Mexicali, Baja California tiene como antecedente el desplazamiento de grandes grupos de personas desde la época colonial española a territorio mexicano (Barrón, 1997). En este punto, habría que decir que la existencia de migrantes extranjeros de nacionalidad asiática en Mexicali, B.C., no es reciente debido a que, como parte de su historicidad no reconocida, la ciudad fue fundada por jornaleros migrantes chinos. Este grupo arriba a tierras mexicalenses después de la firma del *Tratado de Amistad, Comercio y Navegación* entre China y México, en la ciudad de Washington, Estados Unidos en el año de 1899 por el presidente de aquel periodo presidencial, Porfirio Díaz.

Sin embargo, a pesar de este dato histórico y significativo para la ciudad de Mexicali, el sistema educativo de la entidad federativa sigue omitiendo la presencia de este grupo escolar de descendencia china dentro de su estructura reflejándose en la ausencia de una instrucción y/o una planificación contextualizada a las necesidades de esta población (Costa, 2018). Asimismo, la responsabilidad de sacar adelante a este grupo, recae total y directamente en las escuelas primarias que los atienden.

Con respecto a lo anterior, uno de los profesores entrevistados lo explica así:

“Pues mira, el punto de arranque son nuestros planes de estudio, ¿no? planes y programas y los libros de texto gratuitos son la base. Los profesores lo que hacen es adecuarlo. Bueno, ¿qué hacen? Mueven las velocidades, ellos se mueven a velocidad distinta en el grupo no van a la misma velocidad. Incluso, los niños que aprenden más lento, los que no ven bien, que hacemos con ellos, los que tienen problemas de aprendizaje, los que son TDH, los niños extranjeros.” (D4, pág. 26)

Partiendo del último enunciado citado, los profesores recurren a la adaptación de los planes de estudio originales de acuerdo al surgimiento de situaciones o problemáticas que requieran la adecuación de contenidos para el logro de un ambiente de enseñanza contextualizado a la diversidad cultural y lingüística existente dentro del salón de clases.

Algo semejante ocurre con la población escolar de retorno de origen estadounidense. Debido a que estos alumnos cuentan, en su mayoría, con ascendencia mexicana, el sistema educativo estatal da por sentado que estos niños dominan el español sin problema alguno y, por consecuencia, no presentan ningún problema para aprobar las materias.

En referencia, el profesor entrevistado menciona lo siguiente:

“la verdad, manejaban muy bien el español porque todos tenían padres mexicanos.” (M1, pág.7)

Sin embargo, a manera de crítica, se percibe que el Sistema Educativo Estatal asume que estos alumnos no necesitan de ningún tipo de apoyo extra para comprender las normas del sistema escolar mexicano y los contenidos de las materias de México por el simple hecho de hablar español. Por ende, estos alumnos migrantes no comparten la misma cultura, el mismo sistema social, ni mucho menos, el mismo sistema educativo.

Se debe recordar que estos niños migrantes nacen y crecen dentro de una nación donde la lengua oficial es el inglés. Sus costumbres y sus tradiciones comprenden bases de ambas culturas, sin embargo, predomina la cultura americana y sus distintas formas de socialización y el inglés como lengua materna. Como resultado, este grupo de alumnos no cuenta con nociones básicas de la gramática del español, vocabulario, escritura y, mucho menos, está familiarizado con el sistema

social del contexto mexicano. Lo hablan, sin embargo, no lo dominan debido a que toda su trayectoria escolar la han experimentado en el sistema educativo norteamericano.

En relación con la parte lingüística de este grupo, es sabido que los niños *mexicoamericanos* abarcan un grado de bilingüismo inglés-español. Este bilingüismo emerge con base en la lengua materna de los padres, en este caso, español y la lengua del contexto social y educativo de los niños, es decir, el inglés. Sin embargo, predominan el idioma que se utiliza el día a día en su entorno social y educativo.

Esto es debido a que los niños crecen en el entorno natural de la lengua incurriendo en un proceso de adquisición de manera implícita que no necesita de una instrucción formal durante las primeras etapas de la infancia, ya que, este proceso de adquisición viene acompañado de factores externos propios del ambiente y el contexto social. La instrucción formal llega cuando los niños son iniciados en la vida escolar donde se comienza con un proceso de consolidación de reglas gramaticales propias de la lengua.

Dicho lo anterior, en referencia al dominio del idioma español de este grupo de niños *mexicoamericanos*, se identifica la ausencia de varios componentes que coadyuvan a una comprensión efectiva de la lengua tales como contextuales, culturales y, sobre todo, de origen situacionales, ya que, no existe la posibilidad de exposición y uso real de la lengua en los diversos contextos sociales innatos de la misma.

Al mismo tiempo, en palabras de Ramírez (2014) las lenguas originarias de este tipo de alumnos de condición migrante dentro del salón de clases, obstaculizan toda dinámica educativa relacionada con la adquisición de nuevos conocimientos. Esta obstaculización se interconecta con la necesidad de aprender y/o dominar, en caso específico, el idioma español con el propósito de lograr derribar

esas barreras que imposibilitan el acceso total a la adquisición de conocimiento intelectual y habilidades para la vida social.

Los profesores entrevistados externaron que las lenguas originarias de estos alumnos habilitan ciertas barreras sociales en el contexto escolar. Una de estas barreras tiene relación con el idioma español, ya que, al no dominarlo o comprenderlo dificultan las interacciones sociales entre compañeros, profesores o personas de la misma comunidad donde residen. Aunado a esto, la falta de programas, recursos y materiales por parte del SEE que sirvan como apoyo lingüístico para la adquisición-aprendizaje del español como segunda lengua.

5.3 Actores sociales de cambio sin reconocimiento al ser migrantes

Los desplazamientos migratorios han ocurrido dentro de la historia de la humanidad desde tiempos remotos. Éstos son efectuados por distintos actores sociales los cuales, según Giménez (2006), “puede ser un individuo, una red de sociabilidad, un grupo, un colectivo o una sociedad” (p.146). En este sentido, se puede decir que los desplazamientos de grupos o grupos de personas están constituidos por actores sociales individuales quienes estimulan una serie de acciones que impactan en la “nueva” estructura social del país receptor.

Sin embargo, el contexto histórico bajacaliforniano aún no los reconoce como parte de su historicidad ni en su estructura social a pesar de tener presencia y participación en documentos oficiales y programas gubernamentales tales como en el Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024 y en el Programa de Educación de Baja California 2015-2019.

En el primero, se hace mención a la política pública orientada al desarrollo del bienestar social de la población bajacaliforniana traducida en una política transversal de equidad, inclusión y no discriminación. Ésta busca garantizar la protección y el pleno ejercicios de derechos humanos de

todas las personas en Baja California, en especial, de las poblaciones en situación de vulnerabilidad tales como las comunidades de migrantes de origen nacional e internacional a través de la capacitación de las dependencias gubernamentales involucradas, entre éstas, la Secretaría de Educación Pública.

En el segundo, se identifica la existencia de atención a grupos escolares migrantes en Educación Básica para fortalecer una equidad y una inclusión educativa a través de la operación de proyectos y programas interculturales de Educación Migrante. A partir de este último, se implementa el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), mismo que coadyuva a la inserción de niños migrantes mediante mecanismos administrativos como la revalidación de estudios con los propósitos de permanencia y continuidad en las escuelas mexicanas.

No obstante, en la realidad y práctica educativa de una escuela primaria pública de la localidad mexicalense, la ausencia de operación de estos programas de Educación Migrante se evidencia de la siguiente forma:

“Bueno, nada más tenemos apoyo, porque es programa, programa de la Secretaría de Educación lo de PRONI, ¿no? Es el Programa Nacional de inglés. Pero, para estos niños, no. No recibimos nada. ¡Ni siquiera la bendición!” (D4, pág. 36)

Como resultado de esta ausencia, el ser migrante implica el enfrentamiento a una serie de retos que habilitan la falta de reconocimiento como figuras con voz y voto en el nuevo contexto social y educativo. Algunos de estos retos se reflejan en la inflexibilidad persistente por parte del SEE en seguir omitiendo, en la práctica real educativa, la atención de estos niños migrantes a quienes se tienden a “homogeneizar” e incorporar, sin ningún sentido de inclusión, dentro de las aulas de clases. De igual manera, la mención esporádica del término Educación Migrante dentro del

Programa Educativo De Baja California coadyuva a la constancia de seguir invisibilizando a esta población escolar migrante dentro de la estructura educativa.

Dicho lo anterior, uno de los profesores entrevistados lo expresa de la siguiente forma:

“...en perspectiva, sí estaba integrado en el contexto, pero no tanto escolar, sino como un compañero más.” (M2, pág. 9)

La ausencia de conceptualización de lo que significa “ser migrante” dentro del Sistema Educativo impacta en el sistema de las relaciones sociales de cada niño migrante. Estas relaciones se reflejan en los capitales sociales identificados dentro de la estructura familiar de los niños migrantes. Los capitales se asocian con un tipo de valor asignado por la estructura social del contexto receptor los cuales se reducen a cuatro:

- Capital económico: se relaciona con la obtención de control sobre recursos económicos tales como dinero, propiedades, poder político, entre otros.
- Capital cultural: se relaciona a formas de conocimiento, educación, habilidades, entre otros.
- Capital social: se relaciona con recursos basados en relaciones y redes de influencia y colaboración entre agentes sociales.
- Capital simbólico: se relaciona con el reconocimiento de otros agentes a un actor social en específico.

Entonces, redirigiendo el significado de cada uno de estos capitales en referencia a la estructura familiar de cada niño migrante, se necesita precisar que la ausencia de éstos o de algunos de éstos en las familias es lo que hace que el sistema educativo no los considere como parte de su estructura, ya que, ni la misma estructura social del contexto receptor los reconoce como actores sociales potenciales de cambio desde su propia historicidad. Esta omisión de reconocimiento desde la

estructura social del contexto de destino, implica la inexactitud de participación real de estos niños migrantes dentro de los programas y planes de estudio constituidos por el SEE:

Los profesores entrevistados lo describen de la siguiente manera:

“Principalmente, pues cuando el alumno llega está como invisible o no conoce la ciudad, no conoce el idioma, entonces no participa. Y también esa es otra parte de no modificar los planes de clase.” (M3, pág. 18)

“No, no hay un programa, pero si hay una documentación. Sin embargo, no recibo ni las gracias por enviar la información. Ni siquiera libritos en su idioma, así como PRONI el cual ha costado trabajo, pero tenemos libros de texto en inglés. Si ellos tienen en sus estadísticas niños que hablan francés, italiano, ruso, francés, pues que digan que harán algo para ellos, ¿no? que apoyen a esas escuelas. Pero no hay nada.” (D4, pág. 38)

Respecto a esto, se observa que las autoridades educativas del contexto bajacaliforniano están informadas sobre la presencia de niños extranjeros no hispanohablantes de diversas nacionalidades en la realidad educativa que alberga a la localidad. Sin embargo, no hay indicios de querer contribuir a la puesta en práctica de políticas transversales relacionadas con la inclusión de esta población escolar migrante desde la concientización de la empatía como lo describe el siguiente profesor entrevistado:

“Hay muchos cursos, yo no juzgo...pero hace mucha falta cursos y talleres auténticos donde aprendamos a pensar y reflexionar el verdadero sentido de la empatía, lo que significa ser incluyente, lo que significa la inclusión”. (D4, pág. 38)

Pese a la existencia por escrito de esta política en términos de equidad, inclusión y no discriminación, los profesores entrevistados exponen la farsa de un gobierno desinteresado en hacer válido los derechos humanos de este grupo migrante en particular. Este desinterés se refleja en la poca existencia, por una parte, de programas de estudio contextualizados a las necesidades tanto educativas, sociales y lingüísticas de este alumnado. Por otro parte, a la carencia de capacitaciones o herramientas para guiar a estos niños migrantes en un sentido de inclusión de manera segura y exitosa dentro del contexto escolar y, por ende, el contexto social.

Cabe destacar que el desconocimiento del “nuevo” contexto educativo hace que los niños migrantes de nacionalidad extranjera, especificando los no hispanohablantes, experimenten barreras lingüísticas desembocando en un aislamiento social y voluntario convirtiéndolos en invisibles ante un profesorado. Este aislamiento social puede provocar que los niños migrantes deserten en asistir a los salones de clases formando parte del porcentaje de inasistencia escolar y, en consecuencia, entren en un estado de rezago del mismo.

De acuerdo con Vargas (2018) la insistencia y el rezago escolar en el contexto bajacaliforniano se asocia con la movilización de los capitales sociales que los padres y las madres logren a favor de sus hijos entre los cuales se encuentra el capital económico, cultural y social. Estos capitales funcionan como un medidor de probabilidades de incorporarse de manera exitosa en las escuelas. Es decir, sí los padres y las madres cuentan con un capital económico alto se traduce en una probabilidad alta de que el niño migrante tenga una trayectoria académica exitosa.

No obstante, el continuar careciendo de una conceptualización de “ser migrante” y la omisión de participación real en los programas y planes de estudio en el contexto bajacaliforniano, distan

de una incapacidad de reestructuración de las políticas públicas migratorias en México, ya que, a pesar que una política pública en materia de migración tiene como objetivo:

“garantizar la protección y defensa de los Derechos Humanos de los migrantes, así como de su integridad física y patrimonial, independientemente de su nacionalidad y de su condición de documentados o indocumentados en las cuales participan los tres órdenes de gobierno.” (Lothar y López, 2011; p. 18)

Sin embargo, este objetivo no se materializa en las necesidades sociales y educativas que embargan al contexto escolar reciente de la ciudad de Mexicali, B.C. En referencia a esto, los profesores entrevistados lo definen de la siguiente manera:

“¿Sería importante? Sí, creo que sí lo necesitan, pero también está esa parte como de los programas y políticas públicas. ¿de cómo? Bueno, por ahí me tocó leer esa parte del doble discurso. O sea, te doy el programa, pero a lo mejor no están los maestros capacitados o las mismas personas. Creo que sí se necesita una reestructuración. Toda esa parte de lo que es migración y educación. Pero es cierto que sí. Sí, sí lo necesita. Sí, sería pues importante, pero no...no sé exactamente cómo...” (M3, pág. 19)

En resumen y en perspectiva, el ser migrante implica la integración al contexto local o escolar desconociendo la ciudad y el idioma sin posibilidad de reconocimiento desde sus orígenes en los programas y las políticas públicas.

Este fallo de reconocimiento como actores sociales de cambio obstaculiza la puesta en práctica real de sus derechos en los distintos sectores sociales. El carecer de este reconocimiento, bloquea toda participación anticipada en las políticas públicas del nuevo contexto, así como en los planes de estudio invisibilizando sus necesidades en cuestiones lingüísticas como, por ejemplo, la

creación de un programa como apoyo lingüístico para el aprendizaje del idioma del contexto escolar, es este caso, del español.

5.4 Proceso inclusivo de niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar

El proceso inclusivo de niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar es aquel que se asocia, principalmente, la intervención pedagógica a través de la dimensión socioemocional para el logro, por ejemplo, de comunicar sus experiencias, así como el acompañamiento continuo durante sesiones. Integración de actividades culturales del contexto, por ejemplo, del lenguaje español y/o de costumbres y festividades.

Antes de avanzar con el análisis e interpretación de la información recolectada referente a esta subcategoría, se considera pertinente recapitular la conceptualización del término de inclusión escolar. Este se entiende como un proceso educativo universal que busca la adaptación del contexto escolar en torno a las necesidades sociales y educativas presentadas por la diversidad de alumnado a través del acceso, integración, participación y aprendizaje.

Partiendo de esta noción, se identifica a un alumnado diverso en cuanto a nacionalidades, lenguas, culturas, costumbres y tradiciones que conforman a un actor social con una dimensión socioemocional única. Esta dimensión socioemocional se convierte en una estrategia de inclusión puesta en práctica en el contexto escolar por parte de los profesores que atienden a niños migrantes de nacionalidad extranjera.

Con respeto a la anterior, el profesor entrevistado menciona lo siguiente:

“entrabamos mucho por el lado socioemocional para que él pudiera decir todas sus experiencias...” (M1, pág. 5)

Como parte del programa de educación básica en nivel primaria, la educación socioemocional se ha incorporado como parte de un enfoque pedagógico que sobrepase la educación tradicional cognitiva y motriz que ha predominado desde los inicios del campo educativo. Ésta busca que los alumnos se conozcan a sí mismos, sean capaces de autorregular sus emociones y de reconocer la diversidad para un sentido de bienestar incorporando a sus vidas conceptos, valores, habilidad y actitudes.

Los profesores entrevistados identifican a la dimensión socioemocional como parte del proceso inclusivo que se efectúa para lograr que los niños migrantes, específicamente los no hispanohablantes, adquieran un sentir de bienestar que se pueda traducir en confianza logrando la participación voluntaria por parte de éstos en las actividades pedagógicas y escolares.

Para el logro de ese sentir de bienestar y que trascienda a un sentir de inclusión reflejado en una simple acción, el profesor entrevistado lo expresa de esta forma:

“Lo primero es que siempre estamos ahí con él y le tomábamos mucha importancia.” (M1, pág. 5)

Las acciones de acompañamiento por parte del profesor tales como el preguntar directamente en cada sesión el estado de ánimo, actividades realizadas después de la jornada escolar, preguntar por las actividades de papá, mamá o algún otro familiar; logran crear un ambiente de confianza e inclusión que los niños migrantes identifican como un espacio en el cual se les asigna la libertad de expresión de sus ideas y sus opiniones, así como la toma de decisiones por voz propia.

Hay que mencionar que el proceso inclusivo llevado a cabo por los profesores entrevistados, también conlleva una serie de actividades culturales propias del contexto escolar

receptor con el propósito de dar a conocer el país donde habitan, así como sus costumbres y tradiciones.

Sobre lo anterior, se menciona lo siguiente:

“...le dábamos actividades para el manejo de las palabras, el lenguaje, la cultura, etc.” (M2, pág. 11)

Entre las actividades de carácter cultural implementadas por los profesores entrevistados, destacan aquellas que se relacionan con la enseñanza del idioma español debido a que la lengua constituye una parte fundamental de la cultura de una nación. Cabe destacar que los profesores no son especialistas en la enseñanza de una lengua extranjera, ni mucho menos, en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda. Para ello, se necesita precisar que existen diversas metodologías y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras. De igual forma, se debe mencionar que cada lengua obedece a una metodología de enseñanza diferente puesto que cada lengua se encuentra estructurada de tal manera que sus componentes, por ejemplo, sintácticos siguen una serie de reglas al momento de construir una o varias oraciones.

Se reconoce que los profesores recurren a un enfoque de enseñanza basado en el vocabulario o léxico de una lengua. Este enfoque centraliza al léxico en la estructura de la lengua, de su uso, y en particular, de las unidades léxica o *chunks*¹¹ que persigue alcanzar una funcionalidad comunicativa de la lengua.

Por otra parte, se identifican actividades culturales que hacen alusión a un enfoque sociocultural el cual parte de eventos históricos como el día de la Independencia o la Revolución

¹¹ En el salón de clases, los “chunks” son modismos, colocaciones y patrones de verbos que se centran en tipos de fragmentos. (British Council, 2021)

Mexicana. Tradiciones tales como las festividades por el día de los Muertos y su gastronomía. Costumbres simbólicas como el significado de la piñata o las posadas del fin de año, entre otras.

En resumen, el proceso inclusivo que realizan los profesores quienes atienden a estos niños migrantes no hispanohablantes dentro de los salones de clases, obedece a una serie de acciones y actividades que conducen a la creación de un ambiente de confianza que permita un sentir de bienestar emocional y de inclusión. Además, se identifica que el acercamiento emocional permite ser utilizada como una herramienta puesta en práctica de forma voluntaria por parte del profesor para lograr diversos procesos tales como los culturales, los sociales, pero, sobre todo los educativos.

De igual manera, esta herramienta permitiría hacer partícipes a los niños migrantes de un contexto escolar acogedor incentivándolos a participar en las diversas actividades pedagógicas y escolares, a practicar el idioma español sin miedo a equivocarse y a proporcionar bases culturales para forjar una identidad binacional.

5.5 Aspectos inclusivos que llevan a la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar

Los aspectos inclusivos que llevan a la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar son aquellos que se asocian con el reconocimiento de identidad y cultura propia como, por ejemplo, el uso del idioma de su preferencia, ya sea, el inglés o el español durante las sesiones. También, con la libertad de expresión en referencia a sus experiencias escolares, de aprendizaje, de gustos y de toma de decisiones en cuanto al uso de material impreso del idioma de preferencia.

Acerca de lo anterior, el profesor entrevistado lo explica así:

“Por ahí se hace un friso que es la última sesión. Entonces tú le das la opción de que lo haga en inglés o lo haga en español, que ponga como su experiencia, qué fue lo que aprendió, que fue lo que le gustó, y él toma la decisión de que sea en inglés o que sea en español.” (M3, pág. 19)

Siguiendo la temática de los aspectos inclusivos que conducen a la adquisición del español como L2 dentro del contexto escolar, se identifica la puesta en práctica de brindar la oportunidad de plasmar y expresar sentires y experiencias en el idioma de preferencia en el friso escolar de la escuela. Esto demuestra, en primera instancia, un sentimiento de pertenencia y de inclusión por parte de los niños migrantes, ya que, a través de una actividad expuesta a la vista de toda la comunidad escolar, se les concede la libertad de comunicarse sin omitir su identidad, así como también la interacción con el idioma español entre profesor-alumno-compañeros.

Respeto a lo anterior, se evidencia de la siguiente forma:

“es parte de su identidad. Entonces, no pueden bloquear esa parte.” (E3, pág. 22)

La identidad cultural se asocia, en cierta medida, con la dimensión socioemocional de cada niño migrante, ya que, está conformada por un conjunto de valores, tradiciones, creencias y modos de comportamiento de su contexto de origen. El minimizar o tratar de oprimir esta parte sólo logra crear un sentir de exclusión llevando a estos niños migrantes al aislamiento voluntario suprimiendo toda capacidad de adquirir nuevos conocimientos, entre estos, el idioma español.

Por otro lado, prosiguiendo con el análisis, se arriba a la parte pedagógica de actividades y materiales impresos en ambos idiomas: inglés y español. Este detalle de proporcionar materiales en los idiomas hablados por el grupo de niños migrantes, forma parte de los aspectos inclusivos puestos en práctica por los profesores dentro del salón de clases.

Este aspecto, se refleja en el siguiente fragmento de entrevista:

“En ese caso, tratábamos de llevar la misma actividad tanto en inglés como en español. Le presentaba el material y le dabas la opción. Bueno, puedes utilizar el material en español o material en inglés.” (E3, pág. 18)

Esta iniciativa de proporcionar materiales en ambos idiomas de los contenidos a practicar durante las jornadas escolares, brinda un espacio de sentir de inclusión y respeto a la identidad cultural de arraigo que impacta en la adquisición del español como L2 debido a la inducción hace una inmersión lingüística intencional por parte de los profesores.

En resumen, los aspectos inclusivos que se relacionan con la adquisición del español como L2 en el contexto escolar obedecen a una serie de actividades pedagógicas asociadas a la dimensión socioemocional tales como el reconocimiento de la identidad cultural de origen y a la participación de ejercicios escolares fuera del salón de clases como, por ejemplo, la creación del friso impulsando y fomentando la puesta en práctica del idioma español a través de la interacción entre profesor-alumno y material.

5.6 Planificación didáctica inclusiva de niños migrante no hispanohablantes en el salón de clases

La planificación didáctica para el logro de una inclusión significativa es aquella que implica la adaptación de actividades dirigidas a las necesidades de los niños migrantes extranjeros no hispanohablantes. Asimismo, trabajar en equipo de manera cooperativa y directa profesor-estudiante para el logro de un sentir de inclusión y aprendizaje. Esto, a través de un proceso de *rapport*, es decir, de confianza y comunicación durante sesiones para llegar a una externalización de sentimientos.

En referencia a lo anterior, el profesor entrevistado lo describen de la siguiente forma:

“las actividades que nosotras traíamos eran adaptadas para niños de EEUU. No tenían nada que ver con Filipinas. Entonces, ahí sí fue como un poquito...como una batalla de adaptar las actividades, porque ya estaban hechas. De hecho, ya estaban impresas. Entonces, era como adaptar todo para el chico.” (M1, pág. 5)

En relación con el fragmento previo, como antecedente de la enseñanza de una lengua extranjera en educación básica pública, se cuenta con el Programa Nacional de inglés (PRONI) mencionado con anterioridad. Este programa busca establecer las condiciones tanto técnicas como pedagógicas, así como la promoción de proceso de certificación internacional de alumnos en el dominio del idioma inglés y en la metodología en la enseñanza. Su estructura se divide en cuatro ciclos distribuyendo su cobertura total en los tres niveles de educación básica que son preescolar, primaria y secundaria:

- Ciclo I: comprende los grados de 3ro de preescolar, 1ro y 2do grado de primaria.
- Ciclo II: comprende los grados de 3ro y 4to de primaria.
- Ciclo III: comprende los grados de 5to y 6to de primaria.
- Ciclo IV: comprende los grados de 1ro, 2do y 3ro de secundaria.

En resumen, la puesta en marcha de este programa busca, por una parte, sensibilizar y familiarizar a los alumnos en relación con el idioma inglés involucrándolos en prácticas sociales del lenguaje en las primeras etapas iniciales de la vida escolar. Posterior a esto, pretende propiciar la adquisición de competencias necesarias para el uso del inglés de manera efectiva mediante la participación en competencias específicas a partir de las prácticas sociales situadas en diversos ambientes sociales de aprendizaje.

Pese a la operación de este programa desde hace más de una década, Martínez, Fierro y Román (2019) cuestionan la continua ausencia de programas elaborados por la comunidad académica mexicana en relación a la oferta de libros de textos, el cual es el único recurso para los estudiantes, en la enseñanza del inglés. Asimismo, exponen la poca claridad de evidencia de un libro de texto articulado a los principios derivados de la reforma curricular, ya que, las editoriales encargadas de la distribución de los materiales corresponden a un origen extranjero. He aquí donde reside una discrepancia en cuanto a la ausencia de programas de estudio dirigido a grupos escolares migrantes no hispanohablantes puesto que se identifica una ayuda externa para la creación de recursos y materiales mediante la asesoría para estos libros de texto de editoriales extranjeras.

Generalmente, la planificación didáctica involucra la organización de un conjunto de ideas y actividades que dan paso al desarrollo de un proceso educativo con sentido, significado y continuidad (Peralta, 2016). Esta planificación debe comprender cuatro aspectos elementales: 1) objetivos y propósitos, 2) organización de los contenidos, 3) actividades o situaciones de aprendizajes y 4) evaluación de los aprendizajes.

De acuerdo con lo descrito, los profesores entrevistados continúan expresando la inexistencia de planes y programas de estudio interculturales contextualizados en la atención de estos grupos de niños migrantes extranjeros de diversas nacionalidades. Esta inexistencia de atención imposibilita la creación de estrategias especializadas para la enseñanza de contenidos dirigidos a este grupo en específico. Asimismo, impide la asignación de una serie de herramientas y recursos didácticos que habiliten y faciliten la adquisición de nuevos conocimientos, entre estos, el idioma español como L2.

Sin embargo, a pesar de la carencia de planes, programas, herramientas y recursos, los profesores entrevistados han logrado adquirir, de manera empírica, una lista de estrategias inclusivas que conducen a la generación de un ambiente de confianza que lleven a la adquisición del español dentro del salón de clases.

Como evidencia, se presenta lo siguiente:

“... lo que hacíamos era que mi compañero y yo nos poníamos a trabajar con ellos en equipo.”

(M1, pág. 7)

Como parte de una planificación didáctica inclusiva acorde a las necesidades de los niños migrantes no hispanohablantes y a la ausencia de dominio del idioma español, los profesores optan por el trabajo cooperativo entre profesor-alumno con el propósito, por una parte, de estimularlos para que participaran hablando en la segunda lengua y, por otro, para crear un espacio de seguridad que pudiera trascender a un sentir de inclusión con carácter de importancia.

Con referencia a este sentido de inclusión, los profesores lo expresan así:

“La primera vez, siempre te comunicas en español. Y ya, pues, se va dando como ese proceso de *rapport*, de confianza y ellos van externándose.” (M3, pág. 18)

Otra de las estrategias inclusivas puestas en prácticas por parte del profesor es la constante comunicación en español entre profesor-alumno con la intención, en primera instancia, de obtener y crear lazos de confianza para que el niño migrante se rodee de ese sentir inclusivo llevándolo a incrementar el interés y la motivación por desear integrarse al contexto escolar. Por consiguiente, se busca crear y aprovechar situaciones comunicativas para estimular la práctica del idioma español que se materialice en la adquisición del mismo.

De modo idéntico, se lleva a cabo la implementación de una estrategia inclusiva la cual reconoce la diversidad cultural existente dentro de un solo salón de clase. Esta estrategia se materializa de este modo:

“la profesora les deja que hablen de la región, de su región, del lugar donde viven y a la niña no le encajó bien, ¿no? porque la niña ni lo conoce, ni vive, y tuvo, así como una especie de crisis para la niña. Entonces, lo que hizo la profesora y, lo que hacen ellos, es pedirle a su alumna que dibujara su localidad, que nos contara su localidad, que nos dijera cómo era La Habana, que dibujar a La Habana, que dibujar el mapa de Cuba, que contara cómo era Cuba, que contara que, ósea, todo lo que ella [la profesora] pidió de la localidad de Baja California o de Mexicali a sus alumnos. A ella que era de otra localidad, pues le pidió que dibujara la suya para que no tuviera problema y resultó bastante positivo porque sus alumnos aprendieron de otra localidad.” (D4, pág. 26)

Hasta este punto, se reconoce el esfuerzo inagotable por parte de los profesores adscritos a las escuelas primaria públicas de la ciudad de Mexicali, B.C, por recurrir e implementar estrategias tanto pedagógicas como inclusivas para combatir el posible rezago escolar de los niños migrantes no hispanohablantes, principalmente, por no dominar el idioma español. No obstante, este esfuerzo no se reconoce por parte del sistema educativo debido a que éste rompe con toda responsabilidad al continuar invisibilizándolos dentro de su estructura educacional.

En resumen, la planificación didáctica se reduce a la organización y adaptación de actividades o situaciones de aprendizaje acorde a las necesidades educativas presentados por los niños migrantes no hispanohablantes desarrolladas en ambiente de carácter inclusivo que lleven a la

adquisición de nuevos conocimientos intelectuales, así como a la práctica y adquisición del español.

5.7 Metodología para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes

La metodología para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes es aquella que se asocia con estrategias de comprensión implementadas por el profesor que llevan a la adquisición del español como segunda lengua. Una estrategia es la ejemplificación para la comprensión de significado, así como el uso de mímica, es decir, hacer con las manos para indicar significado. Hojas de trabajo para el manejo e identificación de palabras frecuentes en español. E implementación de cuadernillos para el estímulo de la comprensión lectora en español.

Debido a que no se cuenta con un programa de estudio para la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua en educación básica, los profesores entrevistados comparten la implementación de distintas metodológicas para auxiliar a este tipo de alumnado en alcanzar el perfil y el logro de los aprendizajes esperados los cuales sólo se pueden adquirir a través de la comprensión del idioma español.

Ahora bien, no se debe omitir que existen métodos globales para resolver la problemática anterior. De acuerdo con Branda (2018) estos métodos se encuentran prefabricados para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas y continúan estando presente en las comunidades de profesores, principalmente de inglés, a nivel internacional. Algunos de estos métodos abarcan enfoques tradicionales tales como “la gramática y la traducción”, otros comparten nociones naturalistas tales como el “método directo” el cual se caracteriza por la exposición directa y constante de la lengua meta en un ambiente creado intencionalmente con el objetivo que los

hablantes adquieran la lengua extranjera o segunda semejante a lo que se observa en la etapa infantil.

Otro método popular es el “audiolingual” el cual persigue una metodología basada en un sistema de estímulo y refuerzo positivos y negativos. Además, obedece a un enfoque tradicionalista ya que, su principal objetivo es la memorización de formas sin posibilidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de la lengua. Por último, y opuesto a las metodologías anteriores, el método comunicativo se basa en la capacitación del hablante en referencia al componente oral sin centralizar mucho en la parte gramatical o escrita de la lengua meta.

Dicho lo anterior, los profesores entrevistados expresan una serie de estrategias, acciones y actividades puestas en práctica dentro del salón de clases que conducen a la enseñanza y a la adquisición del español como segunda lengua.

En relación a lo anterior, se muestra lo siguiente:

“...por ejemplo: expresarse. No sabía lo que era expresarse. Entonces, nosotros lo que podíamos hacer...el ejemplo sería como: decir lo que piensas, si algo no te gusta decirlo...”

(M1, pág. 5)

De acuerdo con lo expresado, los profesores entrevistados recurren a una metodología basada en la clarificación de significados, es decir, ejemplificar el significado de las palabras utilizando el léxico de la lengua meta, en este caso español, para el logro de una comprensión que lleve a la adquisición de nuevos elementos lexicales de la segunda lengua. De igual manera, el uso de la expresión no verbal tal como la mímica coadyuva a la clarificación de significados cuando no se logra la comprensión de vocabulario.

Sobre lo anterior, se expresa lo siguiente:

“...no, pues, buscamos la palabra en inglés y tratamos de hacerla con las manos para indicarle es esto, es lo otro...” (M2, pág. 12)

Cabe mencionar que los profesores entrevistados expresan utilizar el idioma inglés como una metodología de enseñanza para dirigir un aprendizaje de significados que lleven a la adquisición del español como L2. Esto, a través de la búsqueda de palabras de inglés a español, ya que, en ocasiones se presentan situaciones donde los niños migrantes recurren a la expresión de palabras en inglés al no encontrar las palabras en español para comunicar sus ideas y necesidades relacionadas con las actividades pedagógicas y escolares.

Por otro parte, la asignación de actividades referente al uso de vocabulario en la segunda lengua son una de las metodologías que con mayor frecuencia se implementa para el logro de la enseñanza del léxico de una lengua extranjera. En el caso del español, no son la excepción.

Los profesores entrevistados lo describen de la siguiente forma:

“Nosotros los ayudábamos como a identificar las palabras, le dábamos actividades para el manejo de las palabras.” (M2, pág.11)

Esta metodología de enseñanza se asocia, indiscutiblemente, con la parte de la comprensión lectora en la lengua meta. De acuerdo con los profesores, un aspecto importante para guiar a los alumnos no hispanohablantes a la adquisición del español como L2 es la comprensión de textos. Esta comprensión se materializa en la proporción de materiales impresos para la puesta en práctica de estrategias de comprensión lectora de la lengua meta que conduzcan a la adquisición del español como L2.

Lo anterior, se evidencia de la siguiente manera:

“...las primeras sesiones eran completamente en español según el propósito, ¿no? Y nos vamos a conocer y así. Y bueno, en español. Después, fue idea de la Mtra. Reyna imprimir unos cuadernillos de comprensión lectora en español.” (M3, pág.21)

Los profesores entrevistados exponen un trabajo colaborativo entre pares para lograr soluciones relacionadas con la falta de métodos y materiales para la adquisición-aprendizaje del español como L2. Entre estas soluciones, los cuadernillos de comprensión lectora son un recurso indispensable de apoyo lingüístico a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje del español dentro del salón de clases.

En resumen, la metodología para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes se reduce a una serie de acciones que se traducen en la implementación de diversas estrategias de enseñanza del léxico del español tales como hojas de trabajo para el uso de vocabulario, cuadernillos con lecturas en español para estimular la comprensión lectora, entre otros.

Como punto final, se considera importante recordar que toda esta metodología se basa en antecedentes propios de los profesores atendiendo a estos niños en cuanto a necesidades lingüísticas y culturales dentro de los salones de clases a lo largo de diversos momentos. De igual manera, se resalta que, a pesar de estos antecedentes, los profesores no cuentan con un apoyo externo en cuanto a capacitaciones, herramientas y materiales, así como tampoco con planes y programas de estudio de la enseñanza del español como segunda lengua.

5.8 Modos de repetición como estrategia para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes

Los modos de repetición como estrategia para la enseñanza del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes son aquellas que hacen referencia a actividades que implican un proceso escaso de personalización en la información. Por ejemplo, la traducción literal de una palabra en inglés a una palabra en español. Un habla lento y claro para la repetición de palabras. Actividades bilingües, es decir, la misma actividad tanto en inglés como español, así como un glosario inglés-español y viceversa.

Como se hace mención en el punto anterior, los métodos y enfoques de carácter tradicionalistas tales como la enseñanza de la gramática y la traducción continúan siendo una metodología predominante en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segundas (Branda, 2018). Esto, derivado de la existencia de un sinnúmero de materiales y recursos basados en estos enfoques los cuales no implican un proceso de contextualización para lograr que un hablante reflexione y, mucho menos, ponga en práctica el pensamiento crítico al utilizar la lengua meta.

En referencia a esto, los profesores entrevistados ven a esta estrategia como una alternativa fácil y sencilla para conseguir que los alumnos avancen de forma rápida en la adquisición y el entendimiento de cierto vocabulario y/o frases cortas del español que los guíe hacia la funcionalidad básica de la comunicación. Sin embargo, pese a que es un método tradicional efectivo en ciertos aspectos como el aprendizaje de reglas gramaticales de forma deductiva sin “errores”, no deja de carecer de otros aspectos que no respondan a las demandas de la sociedad actual.

Gentile (2021) menciona que algunos de estos aspectos se refieren, en primer lugar, a la unidad de relación pedagógica entre profesor-alumno, ya que, la interacción a desarrollar durante la

práctica es nula debido a la figura de autoridad por parte del profesor impuesta por décadas. Otro aspecto es la inexistencia de participación por parte de los alumnos suprimiendo la capacidad de la creatividad, el deseo de saber o, simplemente, el desinterés por continuar aprendiendo. De igual manera, omite la parte reflexiva y pasiva del pensamiento crítico a través de la distancia de convivencia entre la teoría y la práctica.

El método tradicionalista como estrategia de enseñanza de un idioma suele obtener resultados favorables en cuanto a cuestiones gramaticales, vocabulario y/o conjugaciones verbales, así como en la destreza de habilidades interpretativas tal como la lectura y habilidades expresivas como la escritura. Sin embargo, en la realidad social actual, estas habilidades han sido reemplazadas debido a las necesidades del contexto. En las habilidades interpretativas el escucha pasa a primera posición pues la experiencia de adquisición de un segundo idioma se obtiene a través de una inmersión lingüística de la lengua meta. Esta inmersión lingüística se experimenta en los desplazamientos de grupos de personas de un contexto sociolingüístico diverso al propio. Es decir, de un país de habla turco a un país de habla italiana. Como resultado, la habilidad expresiva del habla surge de manera gradual al ir recibiendo y codificando el input lingüístico del contexto receptor, muchas de las veces, de carácter empírico.

Volviendo al tema que se ocupa, los profesores comparten algunas de sus estrategias de carácter repetitivo que sobresalen de su metodología experimental para la enseñanza del español como L2:

“...cuando él no entendía, pues, lo decía en inglés la palabra, la buscábamos y se la decíamos en español.” (M1, pág. 4)

“tenías que hablar lento y claro para que entendiera y repitiera las cosas.” (M2, pág. 9)

En el caso específico de los alumnos de nacionalidad estadounidenses, estos hacen uso del idioma inglés para adquirir el idioma español. Como ventaja, los profesores recurren a la implementación de la traducción inglés-español para expresar y explicar el significado de las palabras. De igual manera, ellos describen que un hablar lento y claro es otra estrategia para lograr que los alumnos migrantes identifiquen la forma de la pronunciación y los sonidos del español y así, repetir sin problema alguno.

Por otro lado, otra estrategia de carácter repetitivo es la traducción. Es decir, para que los alumnos de origen estadounidense logren una comprensión de significados de palabras de forma directa y rápida sin ningún tipo de contextualización.

Los profesores entrevistados lo describen de la siguiente forma:

“en ese caso, tratábamos de llevar la misma actividad tanto en inglés como en español.” (M3, pág.18)

“...entonces, llevábamos una lectura en español y traía un glosario inglés –español y viceversa.” (M3, pág. 18)

Este tipo de estrategia se resume en diversas acciones de carácter tradicional que forman parte de una manera fácil y sencilla de enseñar un idioma extranjero. No obstante, estas estrategias tradicionalistas suelen presentar dificultades para los alumnos en un contexto donde el pragmatismo se posiciona como un método para la extracción de teoría mediante la práctica.

5.9 Formas cognitivo-semánticas de adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes

Las formas cognitivo-semánticas de la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes son aquellas que se asocian con las estrategias para procesar y adquirir diversos

elementos lingüísticos del idioma español como L2 en el contexto escolar. Se identifican estrategias como alternancia de códigos (*code switching*), es decir, combinación de palabras, construcciones, ideas completas en inglés-español. La traducción, por ejemplo, decir la palabra en inglés para conocer la traducción en el español. Por su parte, se detectan estrategias referidas al significado semántico tales como el uso de cognados filipino-español los cuales, en palabras de Izquierdo (2004), son palabras semejantes tanto en significado como en significante.

Una estrategia de aprendizaje se caracteriza por conductas y pensamientos que un aprendiente utiliza durante el proceso de aprendizaje con la intención de interiorizar y codificar la nueva información (Weinstein y Mayer, 1986). Partiendo de esta definición, los profesores entrevistados identifican una serie de estrategias cognitivo-semánticas que son implementadas por los niños migrantes de diversas nacionalidades no hispanohablantes al momento del proceso de adquisición-aprendizaje del español como L2.

Una de las estrategias se relaciona con la alternancia de código (*code switching*). En el campo de la lingüística, la alternancia de código obedece al uso de dos idiomas o más lenguas en un mismo discurso, enunciado o frase.

En referencia a lo anterior, los profesores entrevistados lo expresan de la siguiente forma:

“Entonces, me combinaban palabras inglés-español, y yo me quedaba como de: “oh, no.” O me lo escribían. Por ejemplo, yo le decía: “no, pues escribe tu trayectoria migrante.” ¡Nombre! Era como...como una sopa de letras porque había palabras en inglés, había palabras en español y había palabras que ni siquiera existían porque no sabía muy bien la comprensión.” (M1, pág.4)

En el grupo de niños migrantes de nacionalidad estadounidense es muy común experimentar este tipo de mezcla entre el idioma inglés y el español en una misma oración o frase. Esto se identifica como una estrategia cognitiva implementada por parte de este grupo, ya que, a pesar de no dominar el idioma español en su totalidad, recurren a un conocimiento previo de la lengua meta para interiorizar un nuevo aprendizaje con bases de sus orígenes binacionales.

Partiendo de las nociones anteriores, los profesores entrevistados expresan que los niños no hispanohablantes que hablan inglés, acuden frecuentemente al uso del mismo para pedir la traducción directa en español:

“hablaba también inglés, aunque a veces, como decía, como una palabra en inglés, no sé, quiero decir como Ketchup en español...” (M2, pág. 11)

“...cuando él no entendía, pues, lo decía en inglés la palabra.” (M1, pág. 4)

Por otra parte, los profesores entrevistados distinguen el uso de cognados como otra forma que auxilia al proceso de adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes como los de nacionalidad filipina. En palabras de Montaña (2009) los cognados son palabras que tienen la misma forma y un significado igual o similar en dos idiomas o más. Es por esta explicación que esta estrategia se asocia con una adquisición de sentido semántico, ya que, los alumnos migrantes relacionan el significado de algunas palabras de su lengua materna con algunas palabras en español semejantes en estructura y conceptualización.

Esto se describe de la siguiente forma:

“...un familiar sabía el español y le enseñó un par de palabras en filipino que significa lo mismo aquí que allá.” (M3, pág. 18)

En resumen, las formas cognitivo-semánticas para la adquisición del español como L2 se simplifican en una serie de estrategias que se agrupan, por una parte, en el uso de la lengua materna para adquirir el nuevo conocimiento de la segunda a través de la alternancia de código o la traducción. Por otra parte, hace efectivo el uso de cognados para facilitar la adquisición de la lengua meta.

Desde este panorama, se detecta que los métodos donde se involucra el uso de la lengua materna o primera lengua (L1) suelen llevarse a la práctica de forma recurrente. Sin embargo, hay que considerar que éstos métodos representan una serie de desventajas que pudieran retrasar, dificultar o interferir de manera negativa en el proceso de adquisición de la L2.

Algunas de estas desventajas se reflejan desde la implementación de las destrezas o las habilidades que participan e interactúan en el proceso de adquisición-aprendizaje de un idioma. No obstante, el uso de la traducción como estrategia de enseñanza pone en funcionamiento dos destrezas que son la lectura y la escritura. No hay interacción por lo tanto no hay comunicación oral, es individualizada, no es sistemática ni planificada, se asocia con textos literarios y científicos descontextualizados y, la más destacada, produce errores de interferencia en la L1 y la L2.

Sin embargo, no todo es negativo puesto que una de las ventajas que se resalta de estos métodos es que se puede lograr una adquisición adecuada de significado a través de la verificación de información como método de evaluación por parte de los alumnos para saber el alcance de comprensión de la nueva información de la segunda lengua.

5.10 Formas sociales para la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes

Las formas sociales para la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes se asocia con los procesos de interacción social que llevan a la adquisición del español como L2 a través de estrategias socio afectivas y cooperativas. En la primera, se hace referencia a emociones y sentimientos como, por ejemplo, interés por comprender la cultura mexicana y el idioma español. La segunda, se relaciona con los diversos procesos cooperativos de aprendizaje, por ejemplo, la corrección por parte de compañeros al decir algo mal en español, así como el apoyo para aprender y comprenderlo más. Por otro lado, el acompañamiento de una figura cercana de la misma nacionalidad extranjera, por ejemplo, filipina.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje existe un grupo de estrategias que se ponen en práctica de manera conjunta para alcanzar la adquisición de nueva información. Dentro de estas estrategias se identifican cuatro: a) comunicativas, b) cognitivas, c) metacognitivas y d) socio afectivas. Cada una obedece a una función diferente.

Las estrategias comunicativas comprenden todo aquel mecanismo a los que recurren los aprendientes para comunicarse de manera efectiva en la lengua meta. Las estrategias cognitivas se relacionan con procedimientos mentales para adquirir, organizar y utilizar información que hace posible la resolución de problemáticas enfrentadas en el medio. Las estrategias metacognitivas se asocian con el conocimiento sistemático y deliberado de aquellas estrategias cognitivas que conduzcan a un aprendizaje eficaz, al auto regulación y control de esas estrategias. Finalmente, las estrategias socio afectivas parten de aquellas decisiones que los aprendices toman y de aquellas formas de comportamiento que adoptan con el propósito de fortificar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje.

Referente a esta última estrategia, los profesores exponen algunas formas sociales de carácter socio afectivo que los alumnos migrantes no hispanohablantes para el caso, implementan o implementaron para el logro de la adquisición de nuevo conocimiento del español como L2:

“...[alumno] me gustaría que enseñes sesiones para comprender México, para aprender más el español, quiero saber de su cultura, quiero saber cuáles son sus días festivos.” (M2 pág. 10)

Esta forma socio afectiva identificada por los profesores entrevistados a través de las diversas sesiones con sus alumnos migrantes denota un estado de sentimientos y emociones por parte de éstos por conocer aspectos culturales y lingüísticos. Este sentimiento se traduce en el interés por forjar una identidad y sentido de pertenencia al contexto donde habitan actualmente.

Por otra parte, las formas cooperativas para la adquisición del español como L2, en caso particular, se limitan al acompañamiento de amistades tanto nacionales como internacionales que los incentivasen a desear aprender el idioma de manera correcta y funcional, así como a la corrección del mismo cuando hay errores.

A manera de evidencia, se describe lo siguiente:

“Él nos dijo que había aprendido español por una compañera que también era de Filipinas que estaba en esa misma escuela.” (M1, pág. 2)

Contar con compañeros de la misma nacionalidad de origen como filipino crea un lazo de confianza y afectividad que logran derribar aquellas posibles barreras de bloqueo tanto lingüísticas como sociales que pudieran enfrentar estos niños migrantes al pertenecer a un contexto escolar y social ajeno al propio.

Por su parte, la corrección del idioma al pronunciar de manera errónea, utilizar una palabra en vez de otra en cuanto a sentido de significado, entre otras, son algunas de las formas sociales que fomentan la interacción y la socialización entre los alumnos nativos y los alumnos migrantes no hispanohablantes pertenecientes al mismo salón de clases.

Dicho lo anterior, los profesores entrevistados lo transmiten por sus alumnos migrantes de la siguiente forma:

“...[alumno] No, sí, tengo muchos amigos en el grupo. De hecho, ellos son los que me ayudan a aprender, a comprender más el español.” (M2, pág. 10)

“...pero también aprendo mucho con mis amigos. Estamos hablando y me dicen: “mira, esto es esto. O que digo algo mal y me dicen que es así.” (M2, pág. 13)

Esta evidencia demuestra que los compañeros nacionales tienden a solidarizarse y a empatizar con sus compañeros no hispanohablantes en el sentido de auxiliar e intervenir en su proceso de adquisición del español como L2 para el uso correcto y efectivo de la lengua.

La corrección de errores en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido tratada mediante diversas formas y técnicas que coadyuvan a enmendarlos. Collantes (2012) distingue dos tipos de errores que se manifiestan de manera frecuente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: errores de hipergeneralización y errores producidos por la transferencia o interferencia. En el primer grupo, se detecta la producción del error por la aplicación de reglas en forma generalizada por parte de estudiantes. Es decir, al momento de aprender una regla de conjugación, tienden a generalizar esa regla sin percatarse, por ejemplo, de los verbos irregulares. En el segundo grupo, el origen del error es proveniente de la constante comparación entre la L1 y la L2 que los conducen a cometer ciertos errores.

Sí bien existe la identificación del error como un problema que debe ser tratado con seriedad, las técnicas para su tratamiento se basan en procedimientos sencillos que envuelven aspectos directos e indirectos para su corrección. Estas técnicas engloban la repetición o enfatización, la petición de clarificación, la reformulación, la corrección directa, el metalenguaje, la obtención de respuesta, entre otras.

Por su parte, la interacción dentro del campo de la enseñanza de lenguas potencia el aprendizaje significativo, así como el desarrollo de destrezas en las relaciones sociales a partir de situaciones que faciliten la obtención de conocimiento nuevo o, por el contrario, la reconfiguración del que ya se posee.

Las formas sociales para la adquisición del español como L2 se reduce a la interacción y a la socialización entre pares dentro y fuera del salón de clases que guíen a un proceso de adquisición cooperativo que trascienda a un sentir de inclusión influyendo de manera positiva en la misma.

Capítulo 6 conclusiones

La migración es un fenómeno social que refleja un proceso altamente cambiante asociado con tendencias emergentes en los desplazamientos y en la incorporación de nuevos actores sociales que participan en estos movimientos de acuerdo al tiempo y espacio de la historicidad humana.

A partir del análisis de esta investigación, se distinguen dos tendencias en los desplazamientos los cuales suelen ser impulsados por la búsqueda de satisfacción en algunas áreas o espacios de la vida humana. La primera tendencia es originada por razones económicas individualizadas en relación con la obtención de empleos muy bien remunerados, así como la ocupación de espacios profesionales en el país receptor. En la segunda tendencia se identifica el alcance del bienestar familiar (padre, madre e hijos) en referencia a diversos aspectos tales como el aumento de ingresos monetarios; sociales como, por ejemplo, conflictos políticos o demográficos del país de origen; educativas tales como la obtención de una mejor calidad de vida para sus hijos materializada a través de la culminación de sus trayectorias escolares en el país receptor, entre otras más.

Por su parte, la presencia de nuevos actores sociales en estos desplazamientos migratorios, exterioriza una inclinación de la población infantil tales como los niños, las niñas y los adolescentes que día con día se ven forzados a incorporarse a esta tendencia por decisión de los propios padres. En consecuencia, el contexto receptor experimenta una serie de situaciones que obliga a las diversas esferas sociales a modificar su dinámica para permitir la internalización de esta población infantil de condición migrante, específicamente, en la esfera educativa.

A propósito, este proyecto de investigación logró alcanzar los objetivos planteados para dar respuesta a la interrogante sobre ¿cómo influye el proceso de inclusión escolar en la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes que cursan la educación primaria

pública en la ciudad de Mexicali, Baja California? Estos planteamientos se llevaron a cabo a partir de un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo desarrollado a través de la estrategia metodológica de la Teoría fundamentada la cual se dividió en la aplicación de tres diversos momentos procesuales:

- a. *Aplicación del primer momento:* conocer e identificar el panorama tanto social como educativo actual de la población infantil migrante de origen extranjero en el contexto bajacaliforniano a través del establecimiento de categorías preliminares tales como 1) educación, 2) inclusión, 3) integración sociocultural y 4) vulnerabilidad que llevarán a la construcción y definición de nuevas categorías estudio.
- b. *Aplicación del segundo momento:* se fundamentaron las categorías iniciales de estudio tales como a) migración, b) adquisición del español como L2 y c) inclusión escolar. En función de éstas, se pretendieron identificar y analizar aquellos procesos, acciones y estrategias tanto inclusivas como pedagógicas llevadas a la práctica por el profesorado que dirigiera a la adquisición del español como L2. Este conjunto de acciones se materializó en la construcción de subcategorías emergentes las cuales cimientan las bases para la comprensión del fenómeno trascendiendo a una teoría sustantiva.
- c. *Aplicación del tercer momento:* se ejecutó de acuerdo a los procesos de saturación teórica con el objetivo de rebuscar y complementar información precisa que aporta datos nuevos y relevantes a las subcategorías emergentes construidas previamente.

Con base en las categorías iniciales, se lograron disponer una serie de aspectos inclusivos y pedagógicos, así como también didácticos y metodológicos que, en cierto grado, facilitaron la construcción empírica de definiciones para la comprensión del fenómeno de estudio basadas en el contexto específico de la ciudad de Mexicali. Desde los hallazgos de esta investigación, se pueden

obtener definiciones que aportan datos e información concisa sobre la realidad social y educativa que enfrenta la población infantil migrante no hispanohablante antes y durante el periodo escolar sustentadas desde el contexto de aplicación.

Desde la categoría inicial de migración, se logró el enlace de dos factores importantes en relación al contexto receptor y a la presencia de nuevos actores sociales. Éstos se identifican como la migración y la historicidad del lugar. En función de éstos, se alcanzaron a definir las singularidades que componen a la población infantil migrante que reside actualmente en la ciudad de Mexicali. Estas singularidades resaltan la existencia distintiva de dos grupos de niños migrantes de procedencia extranjera: los no hispanohablantes y los hispanohablantes. El primer grupo se define a partir de la integración de nacionalidades tales como filipinos y estadounidenses. El segundo se construye con base en nacionalidades del centro y el sur de América como El Salvador, Honduras, Guatemala, Venezuela y Brasil. Este último se incorpora al grupo de niños migrantes no hispanohablantes puesto que su lengua materna es el portugués.

Por consiguiente, el surgimiento de esta definición asociada a la presencia de los grupos migrantes de niños extranjeros, en caso específico, los no hispanohablantes facilita la construcción de percepciones encaminadas a dar respuesta al origen de problemas educativos de aprendizaje y adquisición que enfrentan estos niños una vez inscritos en las escuelas primarias públicas de la ciudad.

Por lo que se refiere a la categoría inicial de adquisición del español como L2, se obtuvo una serie de estrategias de adquisición de la lengua meta las cuales se reducen a procedimientos tradicionalistas, representativos e interaccionistas. Los procedimientos tradicionalistas se reflejan mediante la implementación de estrategias tales como la traducción literal, el uso de hojas y

cuadernillos de trabajo. Por su parte, los procedimientos representativos hacen alusión a estrategias como, por ejemplo, la puesta en práctica de la ejemplificación y el uso de mímica para la ilustración de significados. Por último, los procedimientos interaccionistas son considerados como un aporte distintivo recuperado de este proyecto de investigación puesto que la aplicación de estrategias socio afectivas y cooperativas por parte del profesorado dan respuesta a los vacíos de información sobre cómo logran que los estudiantes migrantes no hispanohablantes alcancen a ejecutar las instrucciones o las indicaciones básica dentro del salón de clases.

La categoría inicial de inclusión escolar proporcionó las bases para el alcance de los objetivos específicos que rigieron esta investigación. A partir de ésta, se logró identificar y definir aquellas acciones y procesos que los profesores llevaban a la práctica reflejando nociones conceptuales del propósito de la inclusión escolar. Una de estas acciones se relaciona con los tipos de participación inclusivos otorgados a los alumnos por parte del profesorado que los atiende. Dentro de estas participaciones se destacan el reconocimiento de identidad cultural, es decir, responder a la diversidad en todos los sentidos a través de adecuaciones pertinentes tanto en cuestiones curriculares, pedagógicas y de contexto. Por otra parte, facultar la toma de decisiones y la libertad de expresión por parte de estos alumnos migrantes brindando los cimientos para un continuo estímulo de participación.

En esa misma línea, la planificación didáctica inclusiva recuperada de este proceso de investigación y análisis forma parte de los procesos de integración que realizan los profesores y que engloba las adecuaciones requeridas para cubrir las necesidades tanto sociales, lingüísticas, culturales y de contenido que carecen los programas y planes de estudio en respuesta a la población escolar migrante no hispanohablante. Asimismo, se considera a esta subcategoría como uno de los aportes más significativos obtenidos de este proyecto de investigación.

De igual modo, otro aspecto considerado como una aportación a las presuposiciones que dan respuesta a la pregunta de investigación es el despunte de la dimensión socioemocional como una estrategia inclusiva llevada a la práctica en el contexto de aplicación. Esta estrategia es vista como una herramienta a utilizar por voluntad propia del profesor para el logro de diversos procesos como culturales, sociales, pero sobre todo, educativos.

Ahora bien, en respuesta a uno de los objetivos específicos asociados a sí el proceso educativo desarrollado en el salón de clases corresponde a adquisición o aprendizaje, se identifica la combinación de ambos procesos. El primero se relaciona con la capacidad de construcción y desconstrucción de conocimiento por parte de los alumnos migrantes con base en lo segundo que se traducen en las distintas actividades realizadas por los niños migrantes. Estas actividades se implementan en un contexto social y cultural que conduce a la interiorización del conocimiento adquirido a través de planificación por parte de los profesores.

Si bien la Teoría Fundamentada es un método investigativo que presupone la construcción de una teoría explicativa a partir del estudio de fenómenos sociales en contextos naturales; se considera importante enfatizar una serie de cuestionamientos que evidencian las debilidades presentadas al momento de trabajar bajo este método.

Principalmente, se detecta la confusión de lo teórico con lo metodológico pues ésta se enfatiza mayormente en procesos metodológicos. Además, la “generación” de teoría se concreta en la obtención racional de modelos explicativos que proporcionan cohesión lógica a los datos recuperados empíricamente. Por consiguiente, la “teoría” pasa a transformarse en una “aproximación” inductiva ya que ésta suministra la descripción y la transcripción de datos y entrevistas con poco análisis.

Sin embargo, sí es posible determinar algunas definiciones que fueron permisible construir tales como los desplazamientos migratorios en el contexto bajacaliforniano, una planificación didáctica inclusiva y una metodología para la enseñanza del español como L2, así como las estrategias y las acciones con mayor implementación en el campo de educación primaria para el logro de una adquisición del español como L2. Esto se presenta adicionalmente por la temática novedosa y de la insuficiencia de antecedentes en el estado del conocimiento.

La metodología de la Teoría Fundamentada proporciona las bases pioneras para futuras investigaciones desde otras perspectivas asociadas a las categorías de análisis presentadas. Por otra parte, ofrece la generación de comprensión desde la práctica situada con el propósito exclusivo de facilitar soluciones que den respuesta al fenómeno de estudio del contexto de aplicación. Por último, brinda una serie de pasos de criterio riguroso para el procesamiento y el análisis de los datos que coadyuvan tales como a que el investigador se encuentre en condiciones de reflexionar, analizar y refinar las distintas conceptualizaciones y/o definiciones construidas a través de éstos.

Por lo que se refiere a las limitaciones presentadas durante el desarrollo de esta investigación, se enlistan un par de modificaciones que tuvieron que ser realizadas a causa de situaciones que no se pudieron controlar. Por su parte, las inconsistencias identificadas entre lo reportado y lo encontrado en la práctica real en relación al Sistema Educativo Estatal y el Programa Binacional de Educación Migrante.

En el primer grupo, se hace mención de la eliminación de aspectos metodológicos originados por el anuncio de la vigente contingencia sanitaria causada por el virus del COVID-19. Entre éstas, se destaca la eliminación de la técnica de la observación directa al grupo de niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar habilitando barreras para la recolección de datos

potencialmente importantes al momento de su análisis. Asimismo, obligó a redirigir la búsqueda de participantes mediante otras redes sociales de comunicación electrónica imposibilitando la cobertura de profesores de forma física y directa.

En otro sentido, las inconsistencias encontradas durante la exploración de campo y, posterior, en la inmersión del mismo, reflejan un conjunto de discrepancias entre lo que reportan documentos oficiales realizados por el Sistema Educativo Estatal y lo que realmente se detectó en la práctica real. Una de estas discrepancias se materializa en la ausencia de programas, cursos y capacitaciones al profesorado de educación primaria pública en relación a la atención de estos grupos de estudiantes de procedencia migrante no hispanohablantes. Esta fundamentación se construye con base en lo informado por los participantes en cuanto a la carencia de recursos, herramientas y estrategias diseñadas que cubran las necesidades curriculares y pedagógicas de este grupo en particular.

De igual manera, se identifica un vacío de conceptualización en referencia a lo que el Sistema Educativo sostiene como Educación Migrante. Para esta dependencia, la Educación Migrante se traduce en un programa de apoyo de carácter administrativo mediante el cual los padres de familia llenan un documento con datos de los niños para ser inscritos a las diversas escuelas primarias de la ciudad. Por consiguiente, estos datos se ingresan a una matriz de registro que organiza cuantitativamente el número de alumnos de procedencia extranjera. Sin embargo, no existe evidencia precisa que indique un uso adecuado de los mismos.

Es aquí donde se manifiesta la operación mal direccionada del Programa Binacional de Educación Migrante. De acuerdo a sus objetivos, éstos buscan salvaguardar el ingreso, la permanencia y la conclusión de estudios de los niños migrantes extranjeros por medio de

capacitaciones en estrategias de apoyo académico y cultural. Empero, conforme a la información recuperada por parte de los profesores entrevistados, la operatividad de este programa es inexistente, al menos, en las escuelas primarias públicas de la ciudad de Mexicali participantes en este estudio.

Por lo tanto, convendría abordar en futuras investigaciones categorías de análisis que pudieran construirse a partir del panorama de la Educación Migrante puesto que las percepciones o las conceptualizaciones del Sistema Educativo Estatal no sostienen una definición cercana a lo que significa ser migrante en un contexto donde la migración forma parte de su historicidad sin reconocimiento oficial desde los distintos organismos sociales.

Referencias

- Acosta, J. (2016). Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 148-156
- Alcalde, N. (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, volumen 6, año 2011, págs. 9-22.
- Alilu L, Zamanzadeh V, Valizadeh L, Habibzadeh H, Gillespie M. A. (2017). *Grounded theory study of the intention of nurses to leave the profession*. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 2017;25: e2894. Available in: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v25/es_0104-1169-rlae-25-e2894.pdf DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.1638.2894>.
- Alonso, A. (2002). *Lingüística*. España; Madrid, Cátedra.
- Antón, M. (2010). *Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como L2*. *Revista española de lingüística aplicada*, ISSN 0213-2028, Vol. 23, 2010, págs. 9-30.
- Arancibia, S. (2008). *Teoría fundamentada de los datos (Grounded Theory): representación social de liderazgo juvenil* en Salinas P, y Cárdenas, M. (2da Ed.), *Métodos de investigación social* (pág. 563). Quito, Ecuador: Quipus.
- Artera, I. (2017). *Venezuela, Marruecos y Colombia encabezan la inmigración en España*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2017/06/29/actualidad/1498762388_765759.html
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M.E. y Villagra, C. *Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares*. *Rev. latinoam. educ. inclusiva* [online]. 2019, vol.13, n.1, pp.55-71. ISSN 0718-5480. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Arrufat A.D. y Ponce, R. (2020). *El derecho a la educación de los niños migrantes. Reflexiones en torno a las dificultades para asegurar el cumplimiento efectivo de su obligación jurídica*. *Revista de Educación*, 387. Enero-Marzo 2020, pp. 117-139
- Ayala, F. (2017). *Migraciones Exteriores*. Recuperado de <http://blog.conectandomundos.org/ca/migraciones-exteriores/>
- Barajas, M. y Wells, A. (1993). *Baja California dentro del contexto de la migración de la frontera norte de México*. *Estudios Fronterizos*, Núm, 30, enero-abril, pp.81-106.
- Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. P. (2011). *La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI*. *Itinerario Educativo* • Año xxv, n.º 57 • 101-120 • enero-junio de 2011.

- Barrios, J. (2008). *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496. Vol. 20 Núm. 1 (2009) 13-31.
- Barrón, M. (1997). La migración filipina en México. In Mishima M., Navarro M., Cruz S., Chávez J., Soto M., Marín R., et al. (Authors) & Mishima M. (Ed.), *Destino México: Un estudio de las migraciones asiáticas a México, Siglos XIX y XX* (pp. 365-412). México, D. F.: El Colegio de México. <http://doi.org/10.2307/j.ctvhn0dmp.12>
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. En *Pappers: revista de sociología*, ISSN-e 0210-2862, Núm, 65, 2000, págs. 191-193.
- Bercián, E. (2018). *Migrante engloba a emigrante e inmigrante*. Disponible en <https://www.fundeu.es/recomendacion/emigrante-inmigrante-migrante/>
- Blanco, Rosa (2006). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815739003>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion developing learning and participation in school*. Centre for studies on Inclusive Education: Bristol, UK.
- Bordón, T. (1998). La adquisición del español como segunda lengua en las aulas de primaria: una reflexión. Recuperado de [file:///C:/Users/tpc/Downloads/Dialnet-LaAdquisicionDelEspañolComoSegundaLenguaEnLasAulas-4638277%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/tpc/Downloads/Dialnet-LaAdquisicionDelEspañolComoSegundaLenguaEnLasAulas-4638277%20(4).pdf)
- Cabañas, M. (2008). *La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares*. España: Ministerio de Educación cultural y deporte.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Página de educación, Revista de ciencias educativas*. 1(6).
- Camacho, G. (2014). Los desafíos de la educación en México. *Hechos y Derechos*, [S.l.], may 2014. ISSN 2448-4725. Disponible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7009/8945>.
- Carrillo C. (2013). *Inclusión educativa de hijos de inmigrantes en Chile. Un estudio de caso*. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117463>
- Charmaz, B. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- Chomsky, N. (1956). *Three models for the description of language*. IRE. *Transactions on Information Theory*, IT-2, (pp. 113-124).

- Collantes, F. (2012). El tratamiento del error en clase de ele ¿cómo debemos actuar? Universidad Pontificia de Salamanca.
- Costa, J. (2018). *La inclusión de estudiantes chinos al sistema educativo mexicano: reflexiones sobre el caso de la Ciudad de México*. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Economía Centro de Estudios China-México, septiembre-octubre de 2018, Número 51
- Coronel, F. (2013). *Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela*. *Integra Educativa*, 6(1), 57-75. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000100004
- Cigarroa, R., Rojas, M., Evangelista, A. y Saldívar, A. (2016). *Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México)*. *Revista de Investigación en Educación*, n° 14 (1), 2016, pp. 85-104.
- Cruz, J., Zamora, M. , & Chávez, R. . (2018). *Panorama Migratorio. Migración internacional: tendencias mundiales y dimensiones del fenómeno en México*. Ciudad de México: Centro de Estudios Migratorios.
- Cuñat, R. J. (2007). *Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*. Vol.2, p. 44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, Ch., Rodríguez, P., Sanchez, A., y Tirado, J. (2016). *Teoría fundamentada o Grounded Theory*. Universidad Autónoma de Madrid. España. Recuperado de http://www.academia.edu/1332754/Teor%C3%ADa_Fundamentada_o_Grounded_Theory
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Prefacio, por Maurice Debesse. Ediciones Península, 1.ª edición, Barcelona.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). *Inclusión Educativa*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2
- Echeita, G. (2011). *El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!*. *Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado* 18 (2011): 117-128
- Eliason, W. (1994). *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. Rider University: New Jersey.

- Escobar, C. (2001). *Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas*. Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria. Madrid. Síntesis: 39-77
- Flórez, L. (2016). *Trascendiendo los caminos de la educación inclusiva hacia la inclusión educativa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6598318>
- Franco, M. J. (2017). *Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México*. Revista mexicana de investigación educativa, 22(74), 705-728.
- Freire, P. (1997). *¿Qué universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la universidad*. Declaración y recomendaciones del congreso internacional sobre transdisciplinariedad. Locarno (suiza), Mayo, 1997.
- Fuentes, G. (2018). *Adquisición del léxico y la fraseología del español en hablantes migrantes de Haití de la ciudad de Mexicali, Baja California* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, Baja California.
- Gallego, E. (2016). Estudian en BC 54 mil niños extranjeros. Disponible en <https://www.lacronica.com/Movil/EdicionEnLinea/Noticias/Notas/1069977.html>
- García, A. (2005). *La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 437-448.
- Gass, M. y Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Reino Unido: Routledge.
- Gentile, M. (14 de April de 2021). Escuela tradicional. Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/escuela-tradicional/>.
- Gibbons, M. (1994). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-corredor
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowonty, H., Schwartzman, S., y Trow, M. (1997). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares - Corredor S.A.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley. CA: Sociology Press. California.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. The United Kingdom: Routledge.
- García, I. (2018). *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 11, Número 2, Diciembre 2018

- Gómez, J. (2010). *La migración internacional: teorías y enfoques, una mirada actual*. Semestre Económico, 13(26),81-99. ISSN: 0120-6346. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1650/165014341004>
- Hamel, R. (2009). *El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital*. Estudios de lingüística aplicada. Núm. 50 (diciembre 2009).
- Herrera, M. (2016). Casi 70 mil niños migrantes estudian en escuelas en B.C. Disponible en <http://jornadabc.mx/tijuana/13-09-2016/casi-70-mil-ninos-migrantes-estudian-en-escuelas-de-bc>
- Hernández Jiménez, L. A., Martínez Sánchez, R., y del Carpio Ovando, P. S. (2013). Capítulo 2. Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En Á. Díaz-Barriga, La investigación curricular en México 2002-2011 (págs. 55-107). México, D.F.: ANUIES COMIE.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Hernández - Ayala, Hernán, & Tobón-Tobón, Sergio (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. Ra Ximhai, 12(6),399-420
- Huguet, J. y Janés, J. (2007). *La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar*. Anuario de psicología / The UB Journal of psychology [en línea], 2007, Vol. 38, Núm. 3 , p. 357-375. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/76570>
- Hurtado, P. y Hurtado, M. (1992). *Teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua: la influencia del español en el aprendizaje del inglés*. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, ISSN 0214-4842, ISSN-e 2171-9098, N°. 7, 1992, págs. 183-192
- Izquierdo, G. (2004) La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos. Valencia: Universitat de València.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International
- Kvale, S. (1996), *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Laguillo, P., Laguillo, S. (2016). *Proceso de adquisición de la lengua*. Universidad de Granada,

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University. España.
- Lebrón, A. (2002). *Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Revista digital para profesionales de la enseñanza: Andalucía. ISSN: 1989-4023.
- Leiva, J. (2013). *De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 13(3).
- León, I. (2017). "Panorama sobre educación migrante en México y Baja California". En Roa et al. (REDIPE.), *Migración, Educación y sociedad: Visiones y experiencias de la frontera* (pp.154-160). Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Lewis, A. (1954). *Economic development with unlimited supplies of labour*. Manchester School of Economic and Social Studies.
- Liceras, J. y Carter, D. (2009). *La adquisición del léxico*. Panorama de Lexicología. Barcelona: Ariel.
- Lizárraga, A. R. (2019). Centroamericanos asentados en Mexicali, Baja California: estrategias de movilidad y espacios vividos. (Tesis de doctorado). El colegio de la Frontera Norte, Tijuana
- López, Y. (2018). Concluirán estudios 53 mil niños foráneos. Disponible en <https://www.elsoldetijuana.com.mx/local/concluiran-estudios-53-mil-ninos-foraneos-1789519.html>
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia. Inclusión y exclusión*. Edición y traducción de Josexto Beriain y José María García Blanco. Editorial Trotta. España: Madrid.
- Mancera, A. (2017). Inmigración Rusa en México. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/320258512_INMIGRACION_RUSA_EN_MEXICO
- Martínez, L., Fierro, L. E. y Román, R. (2019). Programas educativos para la enseñanza pública de inglés en educación básica. Editorial Fontamara: México.
- Martínez, M. (2018). *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. Universidad Intercultural de Chiapas: México
- Mayor, J. (1994). *Adquisición de una segunda lengua*. ASELE. Actas IV: Instituto Virtual Cervantes.

- Moliner, J. y Moliner, O. (2007). *Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?* Congreso Orientación Educativa y Profesional. Castellón (España). 21-11-2007. Científica.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Universidad Surcolombiana; Neiva.
- Montaño, S. (2009). *Cognados y falsos cognados.* Juan Pablos EDR (ME): México.
- Moreno, F. (2013). *Lingüística y migraciones hispánicas.* Lengua y migración: Universidad de Alcalá.
- Morga, L. E. (2016). *La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada.* Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. REIIE Vol.2 No.1 p.p. 17-24
- Morín, E. (2001). “Inter-pluri-transdisciplinariedad”. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 115-123.
- Navarro, B. (2009). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta.* Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología, Vol. 2 (2010) 115–128
- Nino, L., M., Essombe, C., N., & Graham, M., D. (2017). “Población migrante haitiana en el norte del país: el vínculo entre educación y trabajo”. En Roa et al. (REDIPE.), *Migración, Educación y sociedad: Visiones y experiencias de la frontera* (pp.41-55).
- Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria. (2017). Secretaria de Educación Pública. México.
- Pérez, M. (2016). *La lengua como instrumento para conquistar derechos. Estudio de la enseñanza del español/L2 en Perú y del italiano/L2 a inmigrantes extracomunitados.* Granada, España: Programa de doctorado en ciencias de la educación.
- Pinto, M., A., y Rivera, E., J. (2012). *La enseñanza-aprendizaje del inglés en un aula inclusiva de la institución educativa distrital Alemania Solidaria.* Bogotá, Colombia: Tesis de licenciatura.
- Piore, M. (1979). *Birds of passage: migrant labor in industrial societies.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Plancarte, P. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva.* Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 2, diciembre 2017.

- Plan de Estudios 2011. *La Reforma Integral de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Básica.
- Puig, M., Baños, R., y Esteban, M. (2014). *El análisis cualitativo de datos con ATLAS. ti*. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7(2), 119-133.
- Ramos, E. (2017). *El Modelo Bilingüe en México*. Revista de Teoría Educativa. 2017. 1-2:31-48
- Ramírez, A. (2014). *Educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistemático. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa* (México). (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Roa-Mendoza, C. (2016). *Investigación en modo 3: Una alternativa para la articulación investigación e intervención en educación superior*. Revista Científica Guillermo de Ockham, 14(2). ISSN: 1794-192X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1053/105346890001>
- Rodríguez, A. (2019). *Paradigma interpretativo en investigación: características, autores*. Recuperado de <https://www.lifeder.com/paradigma-interpretativo-investigacion/>
- Rojas-León, A. (2014). *Aportes de la sociología al estudio de la educación (autores clásicos)*. Revista Educación, vol. 38 (1), 33-58, e-ISSN: 22152644, enero-junio.
- Ruiz, J. (2009). *La situación actual de la lengua española en el mundo*. En Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de w.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm
- Rusu, C. (2011). Metodología de la Investigación. *Universidad Cesar Vallejo*.
- Salgado, A. C. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Liberabit, 13(13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.
- Sandell, S. (1975). *Women and the economics of family migration*. The International Library of Critical Writings in Economics Series, Vol. I, 2.176 p.
- Sandoval, E. (1993). *Migraciones e identidad: experiencias del exilio*. Toluca: Facultad de Ciencias Políticas y Administración pública, Universidad Autónoma del Estado de México, p. 25.
- Sañudo, L. (2017). La generación de la cultura científica educativa en los posgrados en educación en México. Un modelo de gestión de conocimiento. En Transformative and Inclusive Social and Educational Research, 3rd International

- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. CEAC, España, págs. 27-49.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. *Second Language Acquisition Research and Foreign Language Learning*. Rowley Mass: Nebury House, 163-178.
- Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California. (17 de Octubre de 2019). Coordinación del Programa Binacional de Educación Migrante. Recuperado de <https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/probem/>
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Sierra, S. y López, A. (2013). *Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos*. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 4, 28-54 - Marzo 2013 ISSN 2174- 7210 Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Socorro, M.A. (2018). *Transdisciplinarietà: Una Mirada desde la Educación Universitaria*. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A Disponible en <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.29394%2FScientific.issn.2542-2987.2018.3.10.15.278-289>
- Soto, B. y El-Madkouri, M. (2006). *La adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/28145220_La_adquisicion_de_una_L2_como_lengua_de_acogida_hacia_un_modelo_descriptivo_de_corte_pragmatico
- Soto, M. (1997). LA MIGRACIÓN FILIPINA EN MÉXICO. In Mishima M., Navarro M., Cruz S., Chávez J., Soto M., Marín R., et al. (Authors) & Mishima M. (Ed.), *Destino México: Un estudio de las migraciones asiáticas a México, Siglos XIX y XX* (pp. 365-412). México, D. F.: El Colegio de Mexico. doi:10.2307/j.ctvhn0dmp.12
- Strauss, A., y Corbin, j. (1990). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Inc.
- Suárez Lantarón, B. y López Medialdea, A. (2018). Investigación en Educación Inclusiva: la producción de trabajos en Revistas Españolas y Tesis Doctorales. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 151-174.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. *Revista en internet*].

- Trinidad A. y Jaime, A. (2007). Meta-Análisis de la investigación cualitativa. El caso de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria en España. *Revista Internacional de Sociología*, Vol. 47, 45-71.
- Todaro, M. (1969). *A model of labor migration and urban unemployment in less developed countries*. American Economic.
- UNESCO. (2016). *Educación Especial e Inclusión Educativa*. Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Inclusión en la educación*.
- UNESCO. (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París, UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Inclusión en la educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- UNICEF. (1989). *La convención sobre los derechos del niño*.
- Vain, P. D. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas*. En *Revista Educación Año 3 N. 4*. Pp. 37-47.
- Valenzuela, J. F. (2020). *Vulnerabilidad y resiliencia de migrantes centroamericanos LGBTQ en movilidad por México*. Tijuana, B. C: El colegio de la frontera norte.
- Vargas, E. y Aguilar, R. (2017). *Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era Trump*. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 07 – Mayo-Agosto, 2017. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/2818-inmigrantes-y-educacion-en-mexico>
- Vargas, A., López, H., y Eguía, A. (2014). *Implicaciones escolares y lingüísticas de los niños y niñas migrantes de retorno*. Uaricha. *Revista de Psicología*(Vol. 11, Issue 26). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Varguillas, C. (2006). *El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel*. *Instituto pedagógico rural el mácaro*. Laurus, 12(Ext),73-87. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109905>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós
- Wigdorovitz, A. (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. *Políticas Educativas – Campinas*, v.2, n.1, p.1-12, dez. 2008 – ISSN 1982-3207.

Zeichner, K.M. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Madrid: Morata.

Zion, M. V. (2015). *Discursos sobre los modos de producción de conocimientos y nuevas demandas*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.