

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Inclusión escolar de niños migrantes no hispanohablantes en educación primaria pública en Mexicali, Baja California

School inclusion of non-Spanish speaking migrant children in public elementary education in Mexicali, Baja California

Geovanna Fuentes-González¹, Lilia Martínez-Lobatos², Laura Emilia Fierro-López³ y Erika Martínez-Lugo⁴

¹ Universidad Autónoma de Baja California, México (geovanna.fuentes@uabc.edu.mx), ² Universidad Autónoma de Baja California, México (liliam@uabc.edu.mx), ³ Universidad Autónoma de Baja California, México (laurafierro@uabc.edu.mx) y

⁴ Universidad Autónoma de Baja California, México (Erika_mtzlugo@uabc.edu.mx).

Cómo citar este artículo:

Fuentes-González, G., Martínez-Lobatos, L., Fierro-López, L. y Martínez-Lugo, E. (2022). Inclusión escolar de niños migrantes no hispanohablantes en educación primaria pública en Mexicali, Baja California. *Educación y Ciencia*, 11(57), 80-93.

Recibido el 20 de abril de 2022; aceptado el 29 de mayo de 2022, publicado el 8 de julio de 2022

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los procesos de inclusión escolar que influyen 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. Tiene un enfoque cualitativo, implementado a través de la metodología de la Teoría Fundamentada y hace uso de la técnica de la entrevista en dos diversas modalidades tales como la entrevista semiestructurada en profundidad y la entrevista focalizada. Se obtuvieron resultados en cuanto a la conceptualización de una serie de situaciones inclusivas y pedagógicas como, por ejemplo, una planificación didáctica para el logro de una inclusión significativa que llevará a la adquisición del español como segunda lengua dentro del salón de clases.

Palabras claves: migración; adquisición del español como L2; integración educativa

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the processes of school inclusion that influence on the acquisition of Spanish as L2 in non-Spanish-speaking migrant children who attend public primary education in Mexicali, Baja California. This study has a qualitative approach, implemented through the Grounded Theory and, using the interview technique in two different modalities such as the depth semi-structured interview and the focused interview. Results show the conceptualization of a series of inclusive and pedagogical situations such as lesson planning for the achievement of a significant inclusion that will lead to the acquisition of Spanish as a second language inside the classroom.

Keywords: migration; acquisition of Spanish as L2; educational integration

INTRODUCCIÓN

Los desplazamientos de personas o grupos de personas de un lugar de origen a otro han existido desde el inicio de los tiempos. En la actualidad, éstos son impulsados por razones individualizadas por parte de sus actores entre los que predominan causas sociales, políticas y económicas.

Estos impulsos emergen desde dos tipologías: regionales e interregionales. En la primera, se encuentran movimientos que ocurren dentro de un espacio o escenario limitado, es decir, de una región o ciudad a otra que comparten similitudes contextuales tales como físicas, simbólicas, lingüísticas, culturales, entre otras. Por el contrario, en la segunda, hacen referencia a aquellos movimientos que se producen entre territorios distintos o alejados geográficamente. Un ejemplo es el desplazamiento de un ciudadano ruso a un territorio de habla y cultura española (Moreno, 2013).

Este patrón 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 grandes flujos migratorios de origen extranjero preponderando, en los recientes años, las personas migrantes no hispanohablantes.

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 que tienen como meta final a la nación norteamericana. Sin embargo, en la última década transcurrida, esta visión se ha transformado debido a la política migratoria cada vez más condicionada e impuesta por el país estadounidense restringiendo la entrada a estos grupos a su territorio. Dentro de estos, se detecta 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 transformar las diversas esferas sociales del contexto impactando directamente en la dinámica educativa, dígase pública o privada, debido a la integración de esta población infantil migrante en particular en los distintos niveles de educación básica en el contexto baja californiano.

En respuesta a esta tendencia cada vez más ascendente, Coronel (2013) menciona que el ámbito educativo adopta ciertos enfoques y estrategias para hacer válido el derecho a una educación sin distinción alguna de raza, cultura, etnia, sexo, religión ni lengua. Uno de esos enfoques parte de la inclusión escolar o inclusión educativa la cual hace alusión al proceso del acceso, integración, participación y logros en los aprendizajes de un alumnado en condición de diversidad, entre estos los de origen migrante, adscritos al contexto escolar (Flórez, 2016). En relación con los aprendizajes, se puede considerar a la adquisición y/o aprendizaje de la lengua escolar oficial como parte de ellos, ya que, estos niños migrantes necesitan comprenderla para adquirir y alcanzar los conocimientos establecidos.

En relación a la población educativa migrante, para el año 2019, el Sistema Educativo Estatal de Baja California, a través del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) el cual responde a las necesidades educativas de integración relacionadas con aspectos lingüísticos y culturales de los grupos de niños migrantes de origen extranjero, provenientes principalmente, del sistema educativo estadounidense, registró e identificó cerca de 52 879 alumnos de nacionalidad extranjera, adscritos desde nivel preescolar a nivel secundaria en

escuelas públicas del estado (Sistema Educativo Estatal, 2019, p. 6). Estas nacionalidades extranjeras comprenden personas hispanohablantes y no hispanohablantes. Estos últimos procedentes de países tales como Estados Unidos, Brasil, Belice, Bahamas, Canadá, Rusia, Alemania, Portugal, Hungría, China, Filipinas, Indonesia, India, El Congo, Gabón, Lesoto, Mauricio y Micronesia.

Dentro de esta población escolar migrante de origen extranjero, se detecta una cantidad de poco más de 28 mil alumnos adscritos al nivel primaria del contexto bajacaliforniano de los cuales alrededor de 6 mil se encuentran cursando sus estudios en la ciudad de Mexicali (Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California, 2019). Cabe mencionar que existen alrededor de 450 escuelas primarias públicas en las cuales, por lo menos, estudia un niño de origen migrante por escuela. Sin embargo, no se identifican datos oficiales acerca del número de niños y niñas que cursan la primaria de acuerdo a su país de origen.

Ahora bien, la visibilidad de esta población en particular dentro de las escuelas primarias públicas de la ciudad de Mexicali manifiesta una problemática de índole social y educativa la cual proporciona una serie de situaciones que llevan al estudio de este fenómeno desde tres perspectivas de análisis tales como la migración, la adquisición de una segunda lengua y la inclusión. Estas tres categorías de análisis dan origen al objetivo de la presente investigación la cual busca analizar la influencia de la inclusión escolar en el proceso de adquisición del español como L2 en los niños migrantes de origen no hispanohablantes que cursan la educación primaria pública en la ciudad de Mexicali, Baja California.

MARCO CONCEPTUAL

Migración y educación

Si algo trasciende la realidad social y cultural del mundo moderno es el fenómeno migratorio, 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 aquél 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 (p. 25). Algunas de estas emergen desde el entorno político-administrativo, social, cultural, lingüístico y educativo del país de recepción de migrantes. Desde esta perspectiva, 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 promocióne 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 estos 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 pensamiento ideológico, 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. 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. La primera noción pertenece a una construcción antropológica y social debido a la naturaleza humana que impulsa 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 con 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, y a la adquisición de una segunda lengua.

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 con 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, se trasladan a otro contexto sociolingüístico distinto al propio que exigen analizar procesos de inclusión a estos contextos. 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, 2015).

Inclusión escolar

Echeita (2011) dice que cuando se habla de inclusión escolar se hace referencia a una educación dirigida a la incorporación de alumnos puesta en práctica en los salones de clases que albergan a un alumnado de condición diversa. Para el autor, este concepto se desprende de la inclusión educativa ya que ambas terminologías aspiran a la creación de escuelas integradoras 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 en 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 dentro del contexto escolar es proveer las herramientas adecuadas para brindar un aprendizaje íntegro e inclusivo que considere las necesidades educativas individualizadas de cada alumno.

Ahora, Echeita (2011) explica que, para lograr que la escuela sea reconocida como una de carácter inclusivo, 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 a 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 acogedores y ambientes colaborativos, que permitan el funcionamiento apropiado 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 brindará un esfuerzo comunitario para la integración 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 esplendor 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, harían realidad la inclusión en esta población. 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.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica parte de un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo desarrollado a través de 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 (Glaser y Strauss, 2017, p. 21). Esta cualidad de la teoría fundamentada de ser recomendada para abordar fenómenos pocos estudiados, fue la principal razón por la cual se consideró una opción pertinente para esta investigación de la cual fuera posible obtener además del estado que presenta, alguna conceptualización al respecto. Para la generación de teoría a partir de un determinado fenómeno de estudio, los autores proporcionan una serie de elementos y pasos que dan pauta a la construcción de una teoría explicativa de manera inductiva. Estos elementos son esenciales, ya que, permiten la transformación de los datos recolectados empíricamente a través de códigos conceptuales los cuales dan paso a la construcción de categorías centrales conseguidas mediante un proceso de saturación de éstas que puedan ser integradas en una teoría inductiva.

Por su parte, los pasos se traducen en componentes procesuales tales como el muestreo teórico, la saturación teórica y la clasificación teórica. En la primera, se refiere a la

orientación del propio investigador hacia nuevos individuos, contextos y situaciones del fenómeno de estudio. En la segunda, se hace alusión a la capacidad de criterio del investigador en relación con la decisión de continuar buscando información con alguna o algunas categorías emergentes hasta alcanzar el desarrollo máximo de las mismas. Y en la tercera, 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.

Para la recolección de los datos, se recurrió a la técnica de la entrevista en dos modalidades diferentes: 1) semiestructurada a profundidad y 2) 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 consiguiente, se llevó a cabo la aplicación de estos instrumentos en tres diversos momentos obedeciendo a los componentes procesuales tales como el muestreo teórico y la saturación teórica. A continuación, se describe de manera breve en que consistió cada uno de los momentos:

- Aplicación del primer momento: se realizó a través de la entrevista semi estructurada a profundidad con el propósito de recabar información preliminar que llevara a la construcción y definición de las categorías iniciales de estudio mediante los procesos de muestreo teórico.
- Aplicación del segundo momento: se realizó a través de la entrevista focalizada partiendo de las nuevas categorías de estudio: a) migración, b) adquisición de segundas lenguas y c) inclusión escolar. En este momento, se buscaron identificar aquellos procesos, acciones y estrategias tanto inclusivas como pedagógicas implementadas por los profesores que llevaran a la adquisición del español como L2 de los grupos de niños migrantes no hispanohablantes dentro de los salones de clases.
- Aplicación del tercer momento: se realizó a partir los procesos de saturación teórica de la aplicación del segundo momento con el propósito de rebuscar y complementar información precisa de aquellos puntos identificados como posibles aproximaciones inductivas que llevaran a la construcción de una teoría sustancial del fenómeno de estudio.

La población objeto de estudio está conformada por seis participantes dentro de los cuales se distinguen: dos especialistas de las categorías de estudio, tres profesores frente a grupo quienes atienden a niños migrantes de nacionalidad no hispanohablante y un directivo quien tiene a cargo la primera escuela primaria en la ciudad de Mexicali, B.C., en recibir, integrar e incluir a niños y niñas provenientes de otras lenguas y culturas tanto nacionales como extranjeras. En referencia a la organización de los datos, estos se vaciaron al programa informático Atlas.ti para proceder al análisis de estos, siendo sometidos a través del método comparativo constante. Este método se basa en un proceso de codificación el cual busca generar y relacionar 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 que de pauta a la construcción de una aproximación inductiva del fenómeno de estudio.

RESULTADOS

Las categorías iniciales de migración, adquisición de segundas lenguas e inclusión escolar fueron sometidas a un análisis, donde se reagruparon los códigos conceptuales recuperados mediante las diversas formas de codificación hasta alcanzar la construcción y definición de subcategorías emergentes. Estas subcategorías presuponen alcanzar el objetivo de cómo la inclusión escolar influye en el proceso de adquisición del español como L2 en aquellos niños migrantes de origen no hispanohablantes que cursan la educación primaria pública en la ciudad de Mexicali desglosada en tres diversos momentos de aplicación.

Antes de dar inicio, se considera importante asignar un código distintivo para ubicar al lector en relación con las respuestas, opiniones y comentarios de los diversos actores educativos involucrados. Se asigna la letra “E” para distinguir a los especialistas de las categorías de estudio, así como los números 1 y 2. Por consiguiente, se establece la letra “M” con el propósito de identificar a los profesores aunados a los números 3, 4 y 5. Por último, se designa la letra “D” para resaltar la participación del directivo junto con el número 6. En resumen, la codificación queda de la siguiente forma: Especialistas, “E1” y “E2”; profesores, “M3”, “M4” y “M5”; y directivo “D6”.

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.

Ahora bien, con el fin de explorar y examinar la situación actual de la población migrante infantil en el contexto bajacaliforniano en relación con el 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, comunicación personal, 13 de marzo de 2020). Esta “invisibilidad” da origen a un vacío de atención en referencia con la realidad educativa que enfrentan estos niños de condición migrante al ser ingresado al Sistema Educativo Estatal (SEE), y posteriormente, al ser incorporados en las escuelas públicas de la localidad.

Por otra parte, se argumenta que: “por principio, no existe una definición conceptual” (E1, comunicación personal, 13 de marzo de 2020). Esto se traduce como ausencias de criterios para identificar a un alumnado con antecedentes lingüísticos y culturales provenientes de un marco extranjero. Esta ausencia 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.

Por otra parte, el homogeneizar a este alumnado hace que se enfrenten con otro reto inclusivo que estriba de nuevo en las problemáticas de enseñanza y aprendizaje que confronta este grupo escolar migrante. Sin embargo, pese a la invisibilidad que continúa ejerciendo las instancias correspondientes de atender a este grupo; las escuelas primarias que los albergan

se encuentran luchando por visibilizar esta problemática desde diversas perspectivas tales como el reconocimiento de identidad, el uso de su lengua materna, haciéndolos partícipes en varios eventos académico y culturales, entre otros.

De igual forma, personalizando y contextualizando los aprendizajes en torno a sus necesidades educativas y sociales; así como reportando al SEE datos numéricos de la diversidad de nacionalidades tanto hispanohablantes como no hispanohablantes de origen extranjero: “las instituciones los invisibilizan al no reconocerlos como actores históricos y agentes de cambio.” (E1, comunicación personal, 13 de marzo de 2020).

El ser migrante implica el trasladarse 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, provoca una adaptación y una colaboración con otros agentes educativos 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, comunicación personal, 20 de marzo de 2020).

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, comunicación personal, 20 de marzo de 2020).

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 estos 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 es la identidad cultural y lingüística del alumno. Con base en esto, uno de los especialistas entrevistados proporciona una descripción en relación a la identidad de los alumnos: “la manera en la que crecen [los niños migrantes] y sus elementos culturales” (E1, comunicación personal, 13 de marzo de 2020). “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, comunicación personal, 13 de marzo de 2020).

Este análisis refleja que, a pesar de la inexistencia histórica del factor de migración dentro del sistema educativo, las escuelas que comprenden 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. Estas estrategias se definen a partir de las siguientes subcategorías emergentes tales como los aspectos inclusivos y una planificación didáctica inclusiva que llevan a la adquisición del español como L2 en los niños migrantes no hispanohablantes.

Aplicación del segundo y tercer momento: categorías iniciales y sub categorías emergentes para la construcción de una aproximación inductiva

Con la intención de alcanzar el objetivo de la presente investigación, se procedió a la creación de familias de códigos derivadas de las categorías iniciales de estudio (migración, adquisición de segundas lenguas e inclusión escolar) y sus interrelaciones entre sí. Posterior, se generó una red semántica demostrando un patrón de asociaciones entre familias y códigos con la intención de construir subcategorías emergentes que llevaran a la comprensión inductiva del fenómeno.

Como resultado, se lograron establecer las siguientes definiciones entorno a las conceptualizaciones y definiciones de las categorías iniciales junto con las subcategorías emergentes. Una de estas definiciones parte de la conceptualización de los aspectos inclusivos que llevan a la adquisición del español como L2 en niños migrantes no hispanohablantes en el contexto escolar, que 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, un 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, qué fue lo que le gustó, y él toma la decisión de que sea en inglés o que sea en español.” (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

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.” (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

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.” (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

Esta iniciativa de proporcionar materiales en ambos idiomas de los contenidos a practicar durante la jornada escolar 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 hacia 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, impulsando y fomentando la puesta en práctica del idioma español a través de la interacción entre profesor-alumno y material.

Por consiguiente, la planificación didáctica inclusiva 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.

Con base en lo anterior, lo describen de la siguiente manera:

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. (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

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 (Ascencio, 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 con anterioridad, los profesores entrevistados continúan expresando la falta de planes y programas de estudio especializados en la atención de este grupo de niños migrantes extranjeros de diversas nacionalidades. Esta ausencia de atención imposibilita la creación de estrategias especializadas para la enseñanza de contenidos dirigidos a este grupo en específico, así como también 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 segunda lengua.

Sin embargo, a pesar de esta ausencia de planes, programas, herramientas y recursos, los profesores entrevistados han logrado adquirir, de manera empírica, una lista de estrategias inclusivas que conduzcan 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.” (M3, comunicación vía zoom, 6 de octubre de 2020).

Como parte de una planificación didáctica acorde a las necesidades de los niños migrantes no hispanohablantes y a la omisión 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.

Uno de los profesores entrevistados lo expresa así: “la primera vez, siempre te comunicas en español. Y pues, se va dando como ese proceso de rapport, de confianza y ellos van externándose.” (M5, comunicación vía zoom, 18 de octubre de 2020).

Otra de las estrategias inclusivas puesta en práctica 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. En cuanto a este planteamiento, se describe lo subsecuente:

La profesora les deja que hablen de la región, de su región, del lugar donde viven y, esto, a la niña no le encajó bien porque la niña ni lo conoce, ni vive, y tuvo como una especie de crisis. Entonces, lo que hizo la profesora y, lo que hacen ellos [los profesores], le pidió a su alumna que dibujara su localidad, que nos dijera cómo era La Habana, que dibujara a la Habana, que dibujara el mapa de Cuba, que contara cómo era Cuba. Todo lo que ella [la profesora] pidió de la localidad de Baja California o de Mexicali a sus alumnos, a ella [la alumna cubana] 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. (D6, comunicación vía zoom, 26 de octubre de 2020).

Así pues, la planificación didáctica se reduce a la organización y adaptación de actividades o situaciones de aprendizaje acorde a las necesidades educativas presentadas 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.

Hasta este punto, se reconoce el esfuerzo inagotable por parte de los profesores adscritos a las escuelas primarias 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 haciéndolos invisibles dentro de su estructura educacional.

REFLEXIONES FINALES

La historia de los desplazamientos migratorios de personas o grupos de personas hacia territorios denominados como países de destino o tránsito reflejan dos patrones de comportamiento impulsados por diversas razones. El primer patrón es originado por cuestiones económicas individualizadas en relación con la búsqueda de empleos muy bien remunerados, así como la ocupación de espacios profesionales en el país receptor. Sin

embargo, a pesar de que en el contexto bajacaliforniano la llegada y el tránsito de grupos de personas de origen migrante no es para nada reciente, se continúa con la ausencia de reconocimiento como parte de su historicidad en la estructura de la comunidad. Esta ausencia se refleja y se origina desde la manifestación de problemas educativos tales como la omisión de materiales, por ejemplo, libros de texto, herramientas para los profesores como planes y programas de estudio contextualizados en torno a los aprendizajes esperados a alcanzar, así como la enseñanza del idioma español como segunda lengua. Y lo más importante, la ausencia persistente por parte del Sistema Educativo Estatal al permitir el acceso sin otorgar voz a esta población escolar migrante incorporada dentro de sus aulas educativas.

A partir de esta ausencia, la estrategia metodológica de la Teoría Fundamentada sirvió como un conducto para identificar, en primer lugar, el panorama relacionado con las problemáticas sociales y educativas experimentadas por la población infantil migrante no hispanohablante inscrita en las escuelas primarias de la ciudad de Mexicali. Por consiguiente, presupuso conceptualizar y definir una serie de situaciones, acciones y estrategias que ponen en práctica tanto profesores como el contexto escolar para lograr que la inclusión escolar se manifieste a través del proceso de adquisición del español como L2 en este alumnado migrante.

Los aportes de estas presuposiciones conceptuales dieron pauta a la construcción de una aproximación inductiva proveniente de la inmersión y el análisis de los datos. Los datos fueron el punto de partida para alcanzar la comprensión de este fenómeno trascendiendo a una teoría sustancial del mismo. La teoría sustancial de este objeto de estudio dio como resultado la cimentación de una serie de aspectos, acciones y estrategias de carácter inclusivo y pedagógicos que conducen a la visibilidad de este alumnado migrante desde las escuelas primarias y, al mismo tiempo, aportaría a considerar la reestructuración de políticas públicas y educativas del contexto bajacaliforniano para asignar presencia y reconocimiento desde la estructura social y educativa.

Por su parte, las limitantes experimentadas durante el proceso investigativo se originaron desde diversas perspectivas y en diferentes momentos. La principal de ellas corresponde a la contingencia sanitaria a causa del COVID 19 obligando a que las actividades escolares migraran de un modelo presencial a uno digital de forma abrupta. Esta implicación dificultó la implementación de la técnica de la observación directa a los alumnos migrantes no hispanohablantes en el ámbito escolar. De igual manera, las redes de comunicación entre el investigador y los participantes pasaron de sostenida y constante a ser intermitente. Esto limitó que las entrevistas fueran llevadas cara a cara y, a su vez, imposibilitara la observación de factores contextuales y corporales por parte de los entrevistados los cuales pudieron aportar de manera significativa a la aproximación inductiva del fenómeno.

Convendría abordar en futuras investigaciones hasta qué punto las políticas migratorias establecida para la atención de esta población migrante de origen extranjero se materializan en las prácticas educativas del contexto. Es decir, sí existe un precedente que protege y salvaguarda los derechos de los niños migrantes en aspectos educativos, precisar con profundidad hasta qué grado son implementadas. O, por el contrario, visibilizar la ausencia de estas, entre otras más.

REFERENCIAS

- Alonso, A. (2015). *Lingüística*. Ediciones Cátedra.
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(3), 109-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>
- Blanco, C. (2000). Las migraciones contemporáneas. *En Papers: revista de sociología*, 65, 91-193. <https://papers.uab.cat/article/view/v65-samper>
- Blanco, R. (2016). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* número y vol. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815739003>
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE. Transactions on Information Theory*, IT-2, 113-124. <https://ieeexplore.ieee.org/document/1056813>
- 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. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000100004
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar! *Participación educativa* (18), 117-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943105>
- Flórez, P. L. (2016). Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión. En I. E. Hernández (Ed.), *Voces de la inclusión interpelaciones y críticas a la idea de la "inclusión" escolar* (pp. 264-284). Editorial Praxis.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative reseach*. Editorial Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Heras, J. (13 de 09 de 2016). Casi 70 mil niños migrantes estudian en escuelas de BC. *La Jornada Baja California*. <https://jornadabc.mx/tijuana/13-09-2016/casi-70-mil-ninos-migrantes-estudian-en-escuelas-de-bc>
- Laguillo, P. y Laguillo, S. (2016). Proceso de adquisición de la lengua. Universidad de Granada.
- López, Y. (25 de junio de 2018). Concluirán estudios 53 mil niños foráneos. *El sol de Tijuana*. <https://www.elsoldetijuana.com.mx/local/concluiran-estudios-53-mil-ninos-foraneos-1789519.html>
- Lizárraga, A. R. (2019). Centroamericanos asentados en Mexicali, Baja California: estrategias de movilidad y espacios vividos. (Disertación doctoral). El colegio de la Frontera Norte, Tijuana.
- Moreno, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración*, 5(2), 67-89. <http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=117>
- 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.
- Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California. (17 de Octubre de 2019). Coordinación del Programa Binacional de Educación Migrante. <https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/probem/>
- Sistema Educativo Estatal de Baja California. (19 de agosto de 2019.) XXVIII REUNION BINACIONAL Programa Binacional de Educación Migrante. (PROBEM). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133286/yara.pdf>
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. CEAC, España.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton Century Crofts.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). Sobre migración. <https://www.iom.int/es>
- UNESCO. (2017). Inclusión en la educación. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>