

# **Diversidades en contextos de movilidad desde la perspectiva docente<sup>4</sup>**

ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS

ALMA ARCELIA RAMÍREZ IÑIGUEZ

PORFIRIA DEL ROSARIO BUSTAMANTE DE LA CRUZ

DOI: <https://doi.org/10.56019/EDU-CETYS.2025.DCMPD-UABC>

## **Resumen**

Se reporta un estudio sobre la diversidad del alumnado de educación básica en entornos de movilidad. Se utilizó una metodología mixta que combinó la aplicación de un cuestionario a 147 cuidadores y entrevistas a 33 docentes y equipo de apoyo, de siete escuelas primarias de Tijuana y Mexicali. Los resultados confirman una alta migración interna, donde 40 % tiene menos de cinco años viviendo en el estado, en su mayoría con intenciones de radicar de manera permanente. Se analizaron las perspectivas docentes en torno a la atención que se brinda al alumnado, destacándose que el profesorado ha desarrollado estrategias para trabajar en contextos educativos social, cultural y lingüísticamente complejos, estableciendo pautas para promover la inclusión educativa desde su práctica. No obstante, las escuelas desarrollan acciones para atender a la población migrante, afrontan desafíos en la formación docente, recursos de apoyo y compromiso hacia su escolarización.

---

<sup>4</sup> Los resultados del presente capítulo derivan del proyecto “Apropiación tecnológica e interculturalidad en estudiantes de educación básica en condición de migración” (clave 101/3/C/5/23), beneficiado de la 23.<sup>a</sup> Convocatoria Interna de Proyectos Investigación de la UABC, emisión 2022.

**Palabras clave:** Docentes, atención a la diversidad, inclusión, migración, niñez.

## Introducción

Los procesos de globalización que caracterizan a las sociedades contemporáneas se distinguen tanto por la intensificación de diversos tipos de migración, como por las reformas educativas vigentes. En el caso de México, ambos fenómenos tienen un impacto significativo, al ser un país de origen, tránsito, destino y retorno migrante, de acuerdo con la Ley de Migración (Congreso de la Unión, 2024).

La atención educativa en contextos con altos índices de migración exige considerar la diversidad cultural, lingüística y de aprendizajes. Esto requiere de procesos educativos que reconozcan las múltiples identidades presentes en los espacios escolares, así como las diferentes condiciones de vida, formas de comunicación y relaciones del estudiantado con su entorno. Desde esta perspectiva, atender la diversidad cultural implica desafíos importantes en la organización escolar, los contenidos educativos, las prácticas docentes y el acceso a recursos pedagógicos adecuados.

Actualmente, la población migrante enfrenta barreras tanto administrativas como educativas, ya sea para acceder a la escolarización o para desarrollar aprendizajes significativos. Estas dificultades se deben, en parte, a la homogenización del currículo y a una cultura escolar hegemónica que tiende a invisibilizar los conocimientos y experiencias del alumnado, especialmente de aquellos en condiciones de movilidad. Como consecuencia, la intervención docente puede limitar la participación estudiantil en el proceso educativo, afectando particularmente a quienes pertenecen a grupos minoritarios. El profesorado, al no disponer de recursos didácticos que le permitan aprovechar la diversidad cultural como una oportunidad para el aprendizaje, tiende a reproducir un currículo rígido que excluye a gran parte de la comunidad educativa (Despagne y Jacobo, 2016; Franco, 2017).

Este estudio se sitúa en la frontera norte de México, específicamente en Baja California, una región clave de tránsito, destino y retorno migrante. La migración en este estado es tanto interna como internacional. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI, 2020), la migración interna proviene mayoritariamente de estados como Sinaloa, Chiapas, Guerrero, Sonora y Veracruz, y está relacionada con la búsqueda de empleo en las zonas agrícolas de la región. Por otro lado, la migración internacional proviene principalmente de países como Honduras, Guatemala, El Salvador y Haití (Corpus, 2019), concentrándose en ciudades como Tijuana y Mexicali. Estos grupos migrantes, en tránsito o asentamiento, se integran en diversas dinámicas sociales, económicas, culturales y educativas de la región.

Ante el creciente índice de movilidad en el estado, es evidente que muchos estudiantes migrantes se integran a las instituciones educativas sin ser plenamente identificados por las autoridades que regulan el flujo migratorio y el acceso a la educación. En este contexto, los docentes deben enfrentarse a la diversidad cultural en sus aulas, lo que evidencia la necesidad de desarrollar recursos educativos que puedan brindar una atención inclusiva. Estos recursos deben considerar la diversidad inherente a estos espacios, así como las transformaciones tecnológicas, en especial las herramientas audiovisuales, que pueden ser empleadas para promover aprendizajes tanto individuales como colectivos.

La investigación desarrollada a nivel nacional revela barreras lingüísticas, así como falta de estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes para la atención de la niñez migrante en las escuelas (Franco et al., 2023). Aunado a ello, se encuentran la falta de recursos de apoyo al trabajo docente y una formación insuficiente para eliminar la discriminación dentro de las aulas, con la finalidad de brindar una educación pertinente a las características de la diversidad que se atiende (Cruz, 2024; Rodríguez et al., 2019). Además, se requiere un currículo que contemple las experiencias y saberes del alumnado en condición migratoria (Fong-Ochoa y Sima-Lozano, 2022). En consecuencia, la niñez migrante se encuentra en riesgo de exclusión

educativa y social, al presentar múltiples dificultades para acceder y permanecer en la escuela (Tzuc, 2022), abandonando la escolarización incluso antes de llegar al lugar de residencia temporal o permanente (Zúñiga y Carrillo, 2020).

Ante tal panorama, este capítulo contribuye al enriquecimiento de las experiencias docentes para la atención de la diversidad con el alumnado migrante en las aulas y, de esta manera, visibilizar prácticas que contribuyan a la inclusión educativa de la niñez en condición de movilidad. Para ello, se recopilaron perspectivas y acciones de trabajo docente en siete escuelas primarias de Mexicali y Tijuana, Baja California, ciudades fronterizas en el norte de México. Esto se realizó considerando el perfil que caracteriza a las familias que han migrado a estas ciudades y que son responsables del cuidado de la niñez que asiste a las escuelas participantes en este estudio.

## **Metodología**

Este trabajo se encuadra en un diseño de investigación acción con métodos mixtos basado en la propuesta de Ollis y Harrison (2016). Lo reportado es producto de la fase de identificación de escenarios de estudio, esto posterior a la definición del problema. Se empleó un método mixto secuencial (Creswell, 2012), para lo cual, se diseñó un cuestionario dirigido a padres y madres que permitiera brindar un contexto sobre las características de las familias y la niñez, donde el profesorado se encuentra. Asimismo, se entrevistó al profesorado, con el propósito de conocer aspectos relacionados con su formación docente y las estrategias que utiliza para atender la diversidad, así como los apoyos con los que cuenta. De manera conjunta, los datos obtenidos posibilitaron un análisis sobre las implicaciones educativas de la atención a la diversidad en contextos de movilidad, considerando las herramientas didácticas y los recursos del profesorado para el ejercicio de la enseñanza.

## **Participantes**

Los participantes forman parte de la comunidad educativa de siete escuelas primarias de las ciudades de Mexicali y Tijuana, seleccionadas a partir de: 1) la alta cantidad de niñez migrante internacional que atendieron en ciclo escolar 2022-2023 según el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), y 2) referencias institucionales mediante la técnica “bola de nieve” (Martínez, 2012), desde la cual se identificaron escuelas que se consideraron por ser receptoras principalmente de estudiantes provenientes de otros estados de la República Mexicana.

En el caso del cuestionario de Apropiación Tecnológica e Interculturalidad en Estudiantes de Educación Básica (ATIEEB), fue una muestra por conveniencia, con la participación de 147 padres, madres o tutores. En su mayoría fueron madres de familia con 84 %, seguido de mujer cuidadora con 9 %, 5 % el padre y 1 %, hombre cuidador. El nivel más alto de estudios de las madres y padres se ubica en secundaria (47.6 % y 42.2 % respectivamente), seguido de bachillerato con un 30 % en ambos y destaca la presencia de madres sin escolaridad (1.4 %).

Asimismo, se entrevistaron a 33 profesores, tomando en cuenta a tres directivos dentro de esta cifra. En total, se entrevistaron a 17 profesores de tres escuelas en Mexicali, y 16 profesores de cuatro escuelas en Tijuana.

## **Técnicas e instrumentos de obtención de información**

A continuación, se detallan los aspectos clave del cuestionario ATIEEB, utilizado para recopilar información de los cuidadores, así como de las entrevistas semiestructuradas realizadas al personal docente. Estas técnicas fueron seleccionadas para obtener una perspectiva integral y complementaria sobre los temas de estudio.

**Cuestionario de ATIEEB.** Se diseñó con el objetivo de evaluar la percepción de los padres y madres de familia en relación con la apropiación tecnológica y la participación de las familias en la educación de los niños y las

niñas que asisten a escuelas de educación primaria, consta de un total de 83 ítems, en tres dimensiones. Para efectos del presente estudio se reportan dos dimensiones. El cuestionario fue diseñado bajo la metodología de Muñiz (2018) para la construcción de test y validado a través de jueceo de expertos, según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), obteniendo un coeficiente V de Aiken superior a .90. Además, se validó el proceso de respuesta según los pasos de Caicedo y Zalazar-Jaime (2018), con un pilotaje aplicado a 103 padres y madres de cuatro escuelas primarias públicas.

**Entrevistas semiestructuradas.** Conformadas a partir de la definición de las categorías analíticas que guiaron el diálogo con el profesorado y en las que se concretaron los propósitos de la investigación. Esta técnica posibilitó la profundización sobre las líneas temáticas a analizar, “obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez et al., 1999), lo cual posibilitó aproximarse a las experiencias de las y los docentes para reconocer los significados que otorgan a la diversidad en relación con su atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dilucidando aspectos centrales de la práctica pedagógica que dan cuenta de sus posibilidades y retos. La guía de entrevista estuvo conformada por 25 preguntas referentes a datos generales, atención a la diversidad, formación docente, recursos de apoyo educativo, convivencia intercultural, área laboral, apropiación tecnológica de la institución y el profesorado, así como la apropiación tecnológica de los estudiantes. Para efectos del presente trabajo, solo se retomaron los resultados concernientes a la atención a la diversidad.

## Procedimiento

Una vez seleccionadas las escuelas primarias públicas, se contactó con los directivos y se firmó un Acuerdo General de Colaboración. Para el cuestionario de ATIEEB se aplicó en lápiz y papel previo consentimiento informado por parte de los padres, madres o tutores y se realizaron análisis de estadística descriptiva.

Los datos cualitativos se analizaron bajo la técnica de análisis de contenido de tipo deductivo; es decir, a partir de la definición conceptual de las categorías establecidas previamente a la recolección de datos, desde las cuales se establecieron las pautas a explorar en la información recopilada (Boyatzis, 1998). De esta manera, el análisis se centró en el reconocimiento de los rasgos de la atención a la diversidad definidos desde las referencias teóricas.

## **Resultados**

Se presentan los hallazgos más relevantes producto de la aplicación del cuestionario dirigido a los padres y madres de la niñez que forma parte de la comunidad escolar estudiada. Se exploran las características económicas, social, cultural y de migración, así como la participación de las familias en la escolarización. Además, las entrevistas semiestructuradas se enfocan en los significados que otorgan los docentes a la diversidad en relación con su atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **Resultados del cuestionario de ATIEEB**

En los resultados de tipo descriptivo sobre características económicas, social, cultural y de migración de los participantes se encuentra que, alrededor de la mitad de las familias (49 %) viven bajo el mismo techo entre tres a cuatro personas y de cinco a seis (39.5 %), las familias conformadas por dos, o bien, más de nueve personas representan 2.7 % cada una. Cuentan con los servicios básicos como agua potable, luz eléctrica, drenaje 78.2 % además de servicio de internet, y 3.4 % reporta solamente uno o dos de los servicios antes mencionados. El número de habitaciones de la vivienda fue con mayor frecuencia (46.3 %) de cuatro a seis habitaciones, y de manera cercana, con 44.2 % de tres o menos. Y en cuanto a la situación de la vivienda, 44.2 % señala que es rentada, mientras que para 10.2 % es prestada (ver tabla 1).

**TABLA 1**  
**CONDICIONES DE LA VIVIENDA**

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Número de habitaciones*	3 o menos	65	44.2
	4 a 6	68	46.3
	7 a 10	14	9.5
	Total	147	100
Situación de la vivienda	Propia (pagada)	41	27.9
	Propia (pagándose)	26	17.7
	Rentada	65	44.2
	Prestada	15	10.2
Total		147	100

Nota. Elaboración propia. \* Incluyendo áreas comunes.

En relación con el tiempo que dedica al trabajo el cuidador principal, destaca que siete de cada diez hombres son trabajadores de tiempo completo pagado, frente a cuatro de cada diez en el caso de las mujeres, además, tres de cada diez mujeres se dedican al hogar.

En cuanto a la migración, los padres y madres reportan que México es el país de nacimiento para nueve de cada diez de los niños y las niñas, el resto se trata de migración internacional y se distribuye principalmente entre EUA y El Salvador. Sin embargo, se reporta alta migración interna, cuatro de cada diez niños o niñas nacieron en los estados de Guerrero, Michoacán, Sonora, Chiapas, Sinaloa, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Morelos, Yucatán, Estado de México, Tlaxcala y Guanajuato. En 17 % de la niñez, su lengua materna no es el español, frente al 83 % que sí lo es. En el caso del tipo de migración, 83 % del estudiantado se encuentra en una familia que ha decidido permanecer en la ciudad de manera permanente, en contraste, de manera temporal e indeciso se encuentra 6 % y 8 % respectivamente.

En cuanto a la participación de las familias en la escolarización, en la tabla 2 se reporta el posicionamiento que tienen los niños y las niñas en el entorno familiar, en el cual, las madres señalan que el niño(a) bajo su cuidado comparten aspectos positivos de lo que aprenden en la escuela con una frecuencia moderada (media = 3.31, mediana = 3.00), sin embargo, comparten aspectos negativos con menos frecuencia (media = 2.34, mediana = 2.00), aunque una mayor desviación estándar (1.030) refleja mayor variabilidad en las respuestas. En el caso del acompañamiento escolar, la frecuencia de apoyo de la escuela para mejorar el aprovechamiento escolar es moderada (media = 3.32, mediana = 3.00).

**TABLA 2**  
POSICIONAMIENTO DEL ALUMNADO EN LA FAMILIA Y ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR

Reactivos		Media	Mediana	Desviación estándar
Indique con qué frecuencia el niño(a) bajo su cuidado...				
1. Comparte aspectos positivos de lo que aprende en la escuela.	3.31	3.00	.755	
2. Comparte aspectos negativos de lo que aprende en la escuela.	2.34	2.00	1.030	
3. Indique con qué frecuencia en la escuela se brinda apoyo para mejorar el aprovechamiento escolar del niño(a) bajo su cuidado:	3.32	3.00	.767	

*Nota. Elaboración propia. Escala de cuatro puntos que va de nunca a siempre.*

### Resultados de entrevistas semiestructuradas

Se presentan los significados que los docentes atribuyen a la diversidad en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos significados se

agrupan en dos subcategorías principales, recursos y estrategias para el reconocimiento de la diversidad, y retos para la inclusión.

### **Atención a la diversidad desde la práctica docente**

La experiencia del profesorado se ha relacionado principalmente con la atención a la niñez migrante nacional, lo cual ha implicado el desarrollo de estrategias educativas para la atención a la diversidad de lenguas indígenas; también han recibido estudiantes provenientes de Haití, Brasil, Honduras, El Salvador, Belice, Guatemala, Venezuela y China, así como niñas y niños provenientes de Estados Unidos. También, la diversidad se reconoce a través de la convivencia entre estudiantes provenientes de regiones rurales y urbanas y por la existencia de distintos estilos de aprendizaje, así como las distintas condiciones físicas, intelectuales, religiosas y socioeconómicas del alumnado.

### **Recursos y estrategias para el reconocimiento de la diversidad**

Para atender la diversidad de niveles de aprendizaje, se han utilizado cuadernillos de trabajo específicos para que el profesorado atienda dentro del aula a aquellas niñas y niños que necesitan un apoyo individual en determinados contenidos o saberes como la lectoescritura, o bien, se brinda una atención personalizada en un trabajo de asesoría continua o adaptación de contenidos. También se utiliza material manipulable por todo el alumnado, especialmente en los primeros grados, y recursos visuales para retroalimentar los aprendizajes, los cuales forman parte del ambiente del aula. Así, se establecen materiales con pertinencia pedagógica de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del alumnado y sus condiciones de educabilidad (Mendoza, 2018); asimismo, se establecen apoyos suficientes y específicos para propiciar el desarrollo de aprendizajes considerando la diversidad presente en los espacios educativos (Espinosa y Valdebenito, 2016).

Por otra parte, se trabaja de manera colaborativa para propiciar el conocimiento mutuo y retroalimentar aprendizajes entre pares, así como incentivar la participación. Las estrategias están dirigidas a fortalecer el sentido de pertenencia al grupo y la socialización, evitando la segregación.

[...] porque desde un inicio hicimos [historietas], pero más que nada el trabajo, siempre están en equipo, entonces ellos hacían historietas, inventaron cuentos [...] fue lo que ha ayudado a la integración de los niños [...] que los niños platican lo que han pasado [...] (Docente 14, Mexicali, comunicación personal, 2023).

Para el reconocimiento de la diversidad lingüística, el profesorado utiliza estrategias como exposiciones en el idioma que domina el alumnado migrante con traducción de algún docente, cuando este domina el idioma, ya sea inglés o francés. Igualmente, se escriben y pronuncian palabras en diferentes idiomas, incentivando la participación; también se dan instrucciones generales de las actividades de clase, manteniendo una escucha activa a la parte del alumnado que no domina el español para clarificar aquello que no se llega a comprender, y se crea material didáctico para apoyar el aprendizaje de vocabulario en español y la lectoescritura en este idioma. Sobre esta última estrategia, se han pegado letreros en toda la escuela en diversos idiomas tanto para reconocer la diversidad lingüística como para fortalecer el aprendizaje del español. También se utilizan traductores electrónicos y la mediación de alumnado bilingüe. De esta manera, se reconoce a la diversidad lingüística como una oportunidad para el enriquecimiento de los aprendizajes sobre las distintas formas de nombrar al mundo, validando las diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas (Hurtado et al., 2019; Ladson-Billings, 1990).

Con la niñez que no domina la lectoescritura se trabaja con actividades diferentes al resto del grupo, pero en donde se revisan los mismos contenidos, haciendo adecuaciones didácticas. La estrategia de ayuda entre pares se utiliza para atender la diversidad funcional presente en el aula,

además de ser una estrategia para fortalecer el español en el alumnado que no domina este idioma. En la enseñanza de los contenidos curriculares se realizan actividades para que el alumnado se sienta reconocido y participe compartiendo sus saberes sobre costumbres, tradiciones y lugares de origen. Sobre estos aspectos, el trabajo por proyectos es una estrategia que posibilita el diálogo sobre diferentes formas de vida, enriqueciendo el aprendizaje sobre la diversidad cultural y lingüística.

A veces formo, por decir grupos de, por ejemplo, a lo mejor un haitiano, uno que venga de provincia, uno que viene de México, los de aquí... al final de cuentas Tijuana abraza a todo el mundo, entonces hay mucha cultura, todos aprendemos de todos porque hasta uno también aprende, entonces ha sido muy satisfactorio en ese sentido (Docente 3, Tijuana, comunicación personal, 2023).

El trabajo colaborativo entre el profesorado es otra estrategia que se utiliza para compartir actividades y formas de trabajo dirigidas al alumnado migrante, incluso trabajando de manera integrada en un mismo grupo. Por otra parte, para atender la diversidad cultural, en materias como Historia y Geografía se comparten experiencias de la región o lugar de origen. En este sentido, la ayuda mutua entre el alumnado y el trabajo colaborativo entre el profesorado constituyen estrategias fundamentales para la atención a la diversidad desde una perspectiva incluyente (Montolío y Cervellera, 2008).

### **Retos para la inclusión de la diversidad**

Específicamente, en el caso del alumnado migrante, el principal desafío es el uso efectivo del tiempo para el desarrollo de aprendizajes fundamentales en el lapso que permanecen en la escuela, puesto que se trata de una población con una permanencia indeterminada e intermitente (Ramírez, 2022), lo cual causa desmotivación por parte de la niñez que no sabe cuánto

tiempo estará (Bustamante y Mateos, 2021). El reconocimiento de los saberes es una estrategia que permite identificar los aprendizajes logrados en el alumnado al momento de llegar al espacio escolar, así como realizar una evaluación diagnóstica y continua del desarrollo educativo durante el tiempo en el que permanecen en la escuela.

[...] no era nada más yo estar tratando de integrar, sino [...] tomar en cuenta lo que ya traían, que hiciera ellas las exposiciones en inglés [alumnas que provenían de Estados Unidos y solo hablaban ese idioma] y yo estarles traduciendo a los niños lo que iban diciendo las compañeritas, darles la oportunidad también de que nos dijeran qué es lo que ya conocían o aprovechar para ver qué diferencias encontraban ellas: cómo se les estaba enseñando aquí y cómo aprendían allá y tratar de integrar algunas de las cosas que me dijeron ellas [...] me acuerdo que integré una esquina de algo que les gustara mucho a ellas, una esquina de artes en el salón (Docente 3, Mexicali, comunicación personal, 2023).

Para el logro de lo anterior, el profesorado realiza un análisis continuo de las necesidades del alumnado y sus saberes (Onrubia, 2009), con la finalidad de situar la práctica educativa. En este sentido, es que las y los docentes conducen el desarrollo de aprendizajes reconociendo y valorando las características particulares de la niñez que atiende (Santibáñez, 2010).

Como obstáculos para la atención a la diversidad se identifican la falta de apoyo al alumnado migrante, por parte de los programas del DIF, debido a la falta de documentación mexicana. Asimismo, existen dificultades para atender a la diversidad por la suspensión de programas para atender el rezago y la extraedad en las aulas, o bien, la operación de estos programas en un período limitado. Por otro lado, no existe ningún tipo de apoyo ni capacitación al profesorado ni a las autoridades educativas para la atención de la niñez migrante, por lo que cada uno toma decisiones al respecto con base en su formación y experiencia. Tampoco se identifica el interés de las autoridades educativas para dar seguimiento a esta población ni establecer

estrategias, tanto para identificar las necesidades es este sector, como para brindar la atención educativa pertinente.

No, no se ha abordado, al menos que tengamos un niño recién ingresado y que nos esté causando alguna situación difícil, ya se aborda directamente con el director, pero en el Consejo no se aborda, no tenemos el tiempo para trabajar lo, porque tenemos que trabajar estas actividades de índole CTE y si nos queda un poquito de tiempo, hablamos cosas generales, pero normalmente no nos queda tiempo (Docente 2, Mexicali, comunicación personal, 2023).

En las experiencias del profesorado se identifican barreras culturales y didácticas (López, 2011), en las que la falta de discusión de las problemáticas educativas relacionadas con la niñez migrante, así como las dificultades para atender la diversidad como parte de la cotidianidad educativa representan factores que limitan una educación en la que todas las personas logren el desarrollo de saberes y capacidades correspondientes a la educación básica.

## **Discusión y conclusiones**

A manera de conclusión sobre los aspectos económicos, sociales, culturales y de migración en centros educativos y que brinda un contexto de las características de las familias que los docentes hacen referencia, se concluye que la mayoría de las familias están conformados entre tres y seis miembros y cuentan con los servicios básicos, aunque una pequeña proporción enfrenta limitaciones en acceso a estos recursos, predominando las viviendas rentadas. Los cuidadores principales de la gran parte de las familias son mujeres y se dedican al hogar, lo cual asegura a un adulto que acompaña el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.

En cuanto a la migración, aun cuando la mayoría de los niños son nacidos en México, un alto porcentaje son originarios en otros estados, desta-

cando una migración interna. Asimismo, son familias que buscan radicar de manera permanente.

Además, los resultados muestran que los niños tienden a compartir con frecuencia moderada los aspectos positivos de lo que aprenden en la escuela, lo que indica una actitud generalmente favorable hacia sus experiencias escolares. Sin embargo, son menos propensos a comunicar sus dificultades, lo cual infiere una escasa apertura para expresar problemas académicos en el entorno familiar. El apoyo brindado por la escuela para mejorar el aprovechamiento escolar también es percibido de manera moderada, se infiere que, aunque existen esfuerzos, hay oportunidad para incrementar la regularidad y efectividad de este apoyo.

En la atención a la diversidad, la reflexión crítica del profesorado en torno a su experiencia permite recuperar estrategias que valoran las características del alumnado y propician su desarrollo individual y colectivo, estableciendo mejores condiciones de educabilidad desde el ámbito escolar.

No obstante, las limitaciones estructurales, culturales y didácticas de la práctica docente, el profesorado hace uso de los recursos disponibles para construir procesos de enseñanza-aprendizaje relevantes y significativos para todo el alumnado, reconociendo los saberes y referentes de la niñez migrante. Asimismo, valora las diferencias y las posibilidades de aprendizaje a partir del trabajo entre pares y el intercambio de trayectorias y experiencias.

Las estrategias y recursos que utiliza el profesorado para atender la diversidad fomentan el ejercicio del derecho a la educación; sin embargo, se evidencia la necesidad de transformar las culturas escolares hacia un trabajo continuo sobre los desafíos que representan las diversidades, las cuales complejizan los procesos educativos y conforman la cotidianidad de las dinámicas escolares. Los y las docentes mantienen un compromiso para atender la diversidad, el cual se fortalecerá en la medida en que se asuma la diversidad como parte intrínseca y transversal de todos los procesos educativos.

En suma, tanto los testimonios del profesorado como lo expuesto con los padres y madres de familia, confirman una diversidad cultural y lin-

güística. Al respecto, el cuestionario reveló que 17 % de los niños no tiene el español como lengua materna, mientras que, las entrevistas con docentes indicaron la implementación de estrategias para manejar esta diversidad, como la traducción en el aula y el uso de materiales en diferentes idiomas. Asimismo, reflejan un reconocimiento de las condiciones socioeconómicas diversas, con una parte significativa de las familias viviendo en viviendas rentadas o prestadas y una mayoría con acceso a servicios básicos. Los docentes reportan una diversidad socioeconómica como un factor que afecta el aprendizaje y la integración en el aula. Ambos grupos de estudio confirman una alta migración en la composición del estudiantado, si bien el cuestionario mostró una alta incidencia de migración interna, en las entrevistas destacaron la atención a niños y niñas migrantes de otros países y regiones, adaptando las prácticas educativas a esta realidad.

Por otro lado, aspectos que llaman la atención por reflejar cierta contradicción es la percepción de la permanencia, mientras que el cuestionario indicó que 83 % de las familias han decidido permanecer de manera permanente en la ciudad, los docentes señalan la intermitencia en la permanencia de la niñez migrante como un reto para la planificación y desarrollo de aprendizajes. Sin embargo, esto se debe a que la población en movilidad internacional se mueve en grupos y la permanencia en las ciudades fronterizas es variada, por lo tanto, no siempre es detectada por estudios de corte transversal como fue este caso, que se obtuvo información en un momento en el que la presencia de estudiantes internacionales era en un porcentaje bajo.

En conclusión, se revela que la diversidad en contextos de movilidad escolar presenta desafíos importantes en la planificación educativa, como en la ejecución de estrategias. Los docentes atienden las diferencias culturales y lingüísticas con herramientas que emergen a partir de la propia experiencia, sin embargo, se requiere mayor apoyo institucional para enfrentar los retos de migración interna e internacional.

## Referencias

- Boyatzis, R. (1998). Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information. SAGE.
- Bustamante-De la Cruz, P. R., & Mateos-Cortés, L. S. (2021). Trayectorias migratorias y escolares de estudiantes transnacionales entre México y EUA. *Ra Ximhai*, 17(2), 173-193. <https://doi.org/10.35197/rx.17.02.2021.07.rz>
- Caicedo, E., & Zalazar-Jaime, M. (2018). Entrevistas cognitivas: Revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Revista Avaliação Psicológica*, 17(3). <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14883.09>
- Congreso de la Unión. (2024). Ley de Migración [Última reforma publicada en el DOF el 27 de mayo de 2024]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LMigra.pdf>
- Corpus, A. (2019, 8 de julio). Enfrenta Baja California oleada de niños migrantes. *The San Diego Union Tribune*. <https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/noticias/bc/articulo/2019-07-08/enfrenta-baja-california-oleada-de-ninos-migrantes>
- Creswell, J. (2012). Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Pearson.
- Cruz Nakamura, M. Y. (2024). Migración y educación: Etnografía escolar del proceso de inclusión educativa de la niñez haitiana en Tapachula, Chiapas. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 38, 142-172. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2869>
- Despange, C., & Jacobo, M. (2016). Desafíos de la escuela monolítica mexicana: El caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, (47)1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Espinosa, J., & Vladeenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- Fong-Ochoa, A. J., & Sima-Lozano, E. G. (2022). La ausencia curricular en las aulas migrantes de la frontera sur de México: Tapachula y su inmigración haitiana. *Revista Lengua y Cultura*, 4(7), 58-69. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i7.9640>
- 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.

- Franco, M. J., Rodríguez, A., & Bello, M. A. (2023). Migración y bilingüismo en una escuela urbana en la ciudad de Puebla, México. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6), 247-270. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/210>
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S., & Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Movimientos migratorios: Baja California*. INEGI. [https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/m\\_migratorios.aspx?tema=me&e=02](https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/m_migratorios.aspx?tema=me&e=02)
- Ladson-Billings, G. (1990). Like lighting in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of Black students. *Qualitative Studies in Education*, 3(4), 335-344. <https://doi.org/10.1080/0951839900030403>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>
- Mendoza, R. G. (2018). Inclusión como política educativa: Hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 50, 1-16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Montolío, R., & Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 100-119.
- Muñiz, J. (2018). Introducción a la psicometría: Teoría clásica y TRI. Pirámide.
- Ollis, D., & Harrison, L. (2016). Lessons in building capacity in sexuality education using the health promoting school framework: From planning to implementation. *Health Education*, 116(2), 138-153. <https://doi.org/10.1108/HE-08-2014-0084>
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: Una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación del alumnado* (pp. 49-62). ICE-HORSORI.
- Ramírez, A. (2022). Inclusión y migraciones: Intervenciones educativas desde la sociedad civil. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imie>

- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Solera, C. R., Islas Dossetti, J. M., & Patiño Martínez, P. (2019). Rendimiento académico de alumnos que asisten a escuelas para migrantes en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIX(2), 59-86. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.18>
- Santibáñez, V. (2010). La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. *Cultura*, 24, 1-20.
- Tzuc Salinas, H. (2022). Inclusión educativa y vulnerabilidad: Caso de la población jornalera agrícola migrante. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(11), 1-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3051>
- Zúñiga, V., & Carrillo Cantú, E. (2020). Migración y exclusión escolar: Truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México. *Estudios sociológicos*, 38(114), 655-688. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n114.1907>