

Estrategias pedagógicas y afectivas pospandemia que contribuyen al fortalecimiento académico de NNA migrantes con trayectorias educativas en Estados Unidos

Post-pandemic Pedagogical and Affective Strategies that Contribute to the Migrant Children and Adolescents with Educational Trajectories in the United States' Academic Strengthening

Liza Fabiola Ruiz Peralta ¹

El Colegio de Sonora

Betsabé Román González ²

El Colegio de Sonora

Resumen

Con el aumento del flujo migratorio de retorno de Estados Unidos de América a México, se ha presentado un consecuente incremento de niñas, niños y adolescentes (NNA) inscritos en escuelas mexicanas, quienes cuentan con experiencias educativas en sistemas norteamericanos. Por su trayectoria escolar, tales menores son denominados estudiantes extranjeros, transnacionales o migrantes de retorno. Su incorporación a escuelas mexicanas ha traído consigo desafíos didácticos y pedagógicos, puesto que su cultura escolar e idioma son distintos a los del país receptor. En el presente ensayo se proponen estrategias pedagógicas y afectivas útiles para las NNA migrantes de retorno en una educación pospandemia, quienes de forma previa a la contingencia sanitaria ya se enfrentaban al rezago educativo y a dificultades de adaptación escolar. Se discute que los desafíos que sumó la pandemia por COVID-19 al proceso enseñanza-aprendizaje pueden analizarse desde una perspectiva de inclusión escolar. Esto permitirá a la comunidad educativa comprender las principales necesidades de la población que se estudia. Los resultados de las investigaciones sobre estudiantes migrantes de retorno y sus profesores revelan brechas pedagógicas y afectivas de la escuela mexicana en el tema de inclusión a la diversidad. Por lo anterior, el trabajo didáctico y pedagógico que las NNA migrantes retornados

¹ lruiz@colson.edu.mx | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0002-3457-5326>

² broman@colson.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0001-9566-3533>

requieren después de la contingencia requerirá de esfuerzos grupales, para lo cual científicos educativos y sociales, creadores de política pública, personal administrativo y docente, así como madres y padres de familia, deberán colaborar en la creación e implementación de estrategias que beneficien su desarrollo académico y afectivo.

Palabras clave

Estudiantes migrantes, educación inclusiva, estrategias didácticas pospandemia, educación pública, Sonora.

Abstract

With the surge in return migration from the United States to Mexico, there has been an increase in children and adolescents with educative experiences in American schools and who are now enrolled in Mexican schools. Due to their educational trajectories, these minors are called foreign students, transnationals or return migrants. The incorporation of these students into Mexican schools has brought both didactic and pedagogical challenges, since their school culture and language are different from those of the national educational system. This work develops a proposal for pedagogical and affective strategies that may be useful for returning migrant children and adolescents in a post-pandemic education, in which, prior to the contingency, they already faced conditions of educational lag and difficulties for their adaptation. It is discussed that the educational and didactic challenges that the COVID-19 pandemic brought about in the teaching-learning process, can be seen from a vision of school inclusion that allows the educational community to understand the main needs that this population has. The results of the research with returning migrant students and their teachers reveal certain pedagogical and affective gaps that the Mexican school³ has on the subject of inclusion to diversity. Therefore, the didactic and pedagogical work required by returned migrants after the contingency will require group efforts where educational and social scientists, public policy makers, administrative staff, teachers and parents collaborate in the creation and implementation of strategies that benefit their academic and affective development.

Keywords

Migrant students, Inclusive Education, Post-Pandemic School Strategies, Public Education, Sonora.

³ N. del T. En el texto original, los autores se refieren a la Nueva Escuela Mexicana.

INTRODUCCIÓN

La migración de retorno de Estados Unidos de América (EE. UU.) a México ha aumentado desde 2007. Ese año, más de 1.5 millones de personas decidieron regresar a su país de origen, de las cuales cerca de 300 mil son NNA nacidos en EE. UU. (Passel et al., 2012). Para 2015, otros 83 mil menores de entre 6 y 14 años llegaron a México provenientes del país vecino, como se muestra en la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020). Entre las entidades con mayor número de menores migrantes retornados se encontraron Jalisco, Baja California, Michoacán, Ciudad de México, Guanajuato, Chihuahua y Sonora (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017). Además, según los datos actualizados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023), el Instituto Nacional de Migración detuvo a más de 21 mil menores de 17 años entre enero y mayo de 2022, de los cuales 27 % viajaban no acompañados.

Investigaciones recientes sobre el tema señalan que, en la última década, la migración de retorno hacia México se caracteriza por tratarse de una migración familiar. Es decir, familias nucleares completas que regresan al país en busca de oportunidades para integrarse a la ciudad receptora (Jacobo Suárez, 2016; Román González y Valdéz Gardea, 2020; Valdéz Gardea et al., 2018; Zúñiga y Giorguli Saucedo, 2019). Las razones de tal retorno familiar son variadas. Éstas van desde la falta de empleos bien remunerados en EE. UU., la decisión de continuar los planes familiares y económicos en México, la reunificación familiar voluntaria, hasta la suspensión o terminación de visas laborales y la deportación (Chávez y Menjívar, 2010; Román González et al., 2016; Ruiz Peralta y Valdéz Gardea, 2012).

No obstante, independiente de la situación por la que las familias vuelven a México, en la mayoría de los casos se busca la incorporación de las y los menores a la escuela. Por lo cual, ésta representa uno de los primeros contactos entre la familia migrante y las dinámicas socioculturales del país (Román González y Carrillo Cantú, 2017). Debido a los ajustes económicos que los migrantes enfrentan al llegar a México, la mayoría de los estudiantes ingresan al sector educativo público. De acuerdo con Jacobo Suárez (2017), 60 % de las familias migrantes que retornan al país pretende inscribir a sus hijos e hijas en este sector. Entre 2010 y 2015, alrededor de 420 mil menores migrantes con experiencia escolar en EE. UU. estaban inscritos en escuelas públicas mexicanas (Sánchez García y Zúñiga, 2010; Zúñiga y Hamann, 2015). Para finales de 2019, esta estimación había rebasado el medio millón de NNA con tales características (Gándara, 2016; INEGI, 2020; Zúñiga y Giorguli Saucedo, 2019).

Conforme aumenta el número de estudiantes migrantes en las escuelas mexicanas, se vuelve imperativo crear política pública para solventar las necesidades educativas de esta población. Asimismo, deben implementarse metodologías pedagógicas que permitan sensibilizar a los docentes, a la par de proponer nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje armónicos y efectivos. Ante este panorama, la escuela ha

centrado sus esfuerzos en la creación de comunidades más incluyentes durante las últimas dos décadas. Esto, además de contribuir con la formación del profesorado, también ha visibilizado la importancia de una educación oportuna para estudiantes migrantes. No obstante, pese al afán por mejorar la inclusión educativa en México, las y los estudiantes migrantes de retorno continúan afrontando retos sociales, culturales, lingüísticos y académicos en las aulas mexicanas (Ruiz Peralta, 2020a).

Habría que decir también que a tales desafíos se suma el hecho de que las escuelas públicas fueron uno de los sectores más afectados durante los ciclos escolares 2020-2022 debido a la pandemia por COVID-19. La situación que afrontó la escuela pública a causa de la crisis sanitaria global implicó un replanteamiento de los elementos que la definían. Para las familias migrantes, la educación se convirtió en un reto mayor que el que ya se tenía con la enseñanza presencial. Las medidas de protección y los protocolos de seguridad derivados del confinamiento obligaron a miles de estudiantes migrantes a recibir educación desde casa. En este escenario se reflejaron con mayor claridad las desigualdades que las y los alumnos migrantes experimentan a la hora de aprender, interactuar y desarrollar sus capacidades sociolingüísticas, puesto que los principales recursos para el acceso a la educación durante la pandemia fueron la tecnología, la conectividad a internet y el acompañamiento parental. Por consiguiente, conjuntar en el hogar la escuela y la vida familiar resultó una tarea complicada, dado que la inequidad se hizo presente para sobrellevar los objetivos escolares.

Sin embargo, las y los estudiantes migrantes no fueron los únicos que resintieron la inequidad en cuanto al acceso y disposición de recursos para adaptarse a la nueva modalidad escolar. Esta situación se tradujo en retos en las aulas para las y los docentes mexicanos, así como para toda aquella persona involucrada en actividades educativas. Como señala Kleyn (2020), la pandemia implicó desafíos tanto para estudiantes, madres y padres de familia como para el cuerpo académico de las instituciones. Desde la necesidad de aprender a preparar e impartir clases en línea, hasta las dificultades de padres y madres para brindar el acompañamiento educativo que NNA necesitan para un proceso de aprendizaje adecuado.

En este sentido, las y los docentes mexicanos han desarrollado estrategias de enseñanza-aprendizaje más flexibles, valiéndose de su creatividad didáctica para lograr la inclusión y el éxito académico. Aun así, los estragos que dejó la pandemia continúan presentes y se suman a las causas del rezago académico y emocional que viven las y los estudiantes migrantes de retorno al interior de las aulas. Esto desequilibra los esfuerzos que escuela, sociedad y Estado han venido realizando de manera conjunta para avanzar en temas de inclusión educativa. De ahí surge la necesidad de efectuar una revisión psicosocial y pedagógica, la cual ofrezca a las y los docentes una radiografía que ilustre la gravedad de los problemas ocasionados por la adopción de la modalidad virtual escolar; dicha revisión también deberá abundar en las estrategias

didácticas utilizadas actualmente para nivelar la educación de las y los estudiantes, incluidas las NNA migrantes.

Es por lo antes expuesto que este ensayo se propone discutir y reflexionar sobre las posibles transformaciones y oportunidades pedagógicas que el cuerpo docente implementa en colaboración con las familias migrantes. Se parte de un enfoque optimista para hacer frente a los cambios que la pandemia por COVID-19 representó en la vida escolar, pues se considera que, pese a las grandes pérdidas que derivó, contribuyó a generar respuestas con mayor sentido humano que impulsan las ventajas de la educación. Gran parte de las reflexiones que aquí se comparten son producto de la experiencia docente y la investigación social sobre el tema de la migración infantil de retorno realizadas antes, durante y después de la pandemia. Por lo que, sin pretender hacer un análisis longitudinal, se busca replantear y generar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas orientadas a la población de estudiantes migrantes retornados.

METODOLOGÍA

Este ensayo incorpora resultados de investigaciones que las autoras han realizado de 2010 a la fecha como parte de sus estudios académicos sobre el tema, el trabajo de investigación y la colaboración institucional en diversos proyectos. La actividad docente y de investigación que conforma la trayectoria de ambas autoras se complementa para dar como resultado el presente documento, que se orienta a una discusión empírica, principalmente, sobre el contexto escolar de las y los estudiantes migrantes procedentes de EE. UU. que cursan su educación básica en aulas mexicanas.

Desde 2020, Román González centró su interés en identificar las complicaciones áulicas que las y los estudiantes migrantes de retorno enfrentaron debido al cierre de escuelas y a la modalidad virtual adoptada a causa de la pandemia por COVID-19. Por su parte, Ruiz Peralta indaga en las necesidades socioemocionales de esta población que surgen cuando se integran a las aulas en México. El conjugar estas dos líneas de investigación permite analizar y discutir la prevalencia de condiciones complicadas y desiguales que las NNA migrantes de retorno enfrentan. Lo anterior, dadas las condiciones de rezago académico y social producto del confinamiento y la modalidad de educación en línea, pero también de aquellas que se hacían presentes en las aulas mexicanas de forma previa a la contingencia sanitaria. Por todo esto, se reflexiona sobre los desafíos y obstáculos para el desarrollo educativo y el desempeño en el aula de las y los estudiantes migrantes de retorno al reintegrarse a la educación presencial.

⁴ Véanse los resultados de las investigaciones en Román González et al. (2016), Román González y Valdez (2020), Ruiz Peralta (2020a), Ruiz Peralta (2020b), Ruiz Peralta y Valdéz Gardea (2012) y Valdéz Gardea et al. (2018).

El trabajo de campo que se ha realizado en un periodo de más de una década se ha centrado en entrevistas a profundidad a NNA migrantes con trayectoria educativa en EE. UU., así como a profesoras y profesores de educación básica en el estado de Sonora. En este estudio se presentan los hallazgos de un análisis discursivo sobre los retos que enfrentan las y los estudiantes migrantes, así como sus profesores. Cabe señalar que, de 2012 a la fecha, se han entrevistado a un aproximado de 90 estudiantes migrantes de retorno, distribuidos en las ciudades de Hermosillo, Guaymas, Nogales y Empalme, en el estado de Sonora. También se realizaron entrevistas a cerca de 30 docentes que han tenido la oportunidad de acompañar a estudiantes migrantes con trayectorias escolares estadounidenses.

RESULTADOS

Estrategias pedagógicas para la inclusión y el acompañamiento educativo

Entre los principales retos académicos a los que se enfrentan las y los estudiantes migrantes cuando se incorporan al aula mexicana se encuentran la falta de actividades y dinámicas de inclusión educativa. Esto se evidencia en que no existen protocolos de bienvenida al aula que permitan una transición efectiva y natural de la escuela estadounidense al sistema educativo mexicano. Mas aún, se han observado carencias en las aulas de México; ejemplo de ello es la falta de materiales didácticos en inglés, pese a que se trata de estudiantes nativos en el idioma que podrían beneficiarse de tales herramientas didácticas para facilitar su transición al español. De igual forma, en gran cantidad de escuelas las aulas carecen de la infraestructura y tecnología adecuada para proveer espacios de estudio atractivos, que favorezcan los ritmos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes migrantes y de quienes no lo son (Ruiz Peralta, 2020a; Ruiz Peralta y Valdéz Gardea, 2012; Zúñiga y Hamann, 2008).

Durante el periodo de confinamiento sanitario por COVID-19, la educación en línea acentuó los retos para las y los estudiantes migrantes. La falta de interacción presencial con el o la docente y la carente socialización con sus pares disminuyó en gran medida la oportunidad de las y los estudiantes migrantes para aprender o mejorar su dominio del español, así como adquirir las convenciones culturales de nuestro país. En este sentido, dado que la figura de guía y mentor de la enseñanza fue atípica, se puede señalar que hubo una disminución sustancial de la relación estudiante-docente como elemento fundamental para generar lazos de confianza y seguridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la experiencia de investigación con alumnado migrante de retorno, se han observado y recuperado seis estrategias pedagógicas que, tanto desde la visión del estudiantado migrante como de sus profesoras y profesores, pueden contribuir a mejorar el aprovechamiento y la experiencia escolar de esta población. Éstas hacen posible derribar barreras lingüísticas, una mejor comprensión de las instrucciones

orales o escritas, además de permitir que se nivelen los ritmos de trabajo de las NNA migrantes de retorno con el de sus pares no migrantes (Ruiz Peralta, 2020a). Cabe mencionar que las estrategias pedagógicas aquí recuperadas se han identificado y utilizado antes de la pandemia. No obstante, su utilidad y pertinencia fue confirmada durante la adopción de los modelos educativos en línea e híbrido, por medio de las voces y sugerencias de la población migrante y sus familias. A continuación se expone de manera extendida cada una de ellas.

La primera estrategia pedagógica que se considera esencial es el involucramiento de padres y madres migrantes durante el proceso de enseñanza. Para ello, es recomendable que las y los docentes abran espacios de diálogo con ellos para dar seguimiento a las necesidades académicas y emocionales de las y los estudiantes migrantes. De acuerdo con estudios previos, tanto padres y madres como estudiantes migrantes traen consigo la cultura escolar de participación de la escuela estadounidense; y cuando llegan a México, la mayoría busca involucrarse de la misma forma en la escuela de sus hijos e hijas. Sin embargo, en México esta interacción, por lo general, es menor o distinta a la que se presenta en el país vecino (Román González et al., 2017). En EE. UU. se espera que padres y madres participen continuamente en actividades culturales y sociales; que sean voluntarios en paseos y fiestas escolares; que auxilien a las y los docentes dentro del aula cuando no hay suficiente personal; que lleven a sus hijos e hijas a la biblioteca; y que les ayuden y asesoren durante la realización de las tareas escolares hasta donde sea posible (Zarate, 2007).

Dadas estas diferencias culturales, en México los padres y madres migrantes se sienten aislados de la educación de sus hijos e hijas y, en algunas ocasiones, consideran que sólo se les involucra cuando se presentan problemas académicos o de conducta. La mayoría de los padres y madres de estudiantes migrantes tienen conocimientos básicos de inglés. De manera que, con ayuda del docente de inglés, tienen la posibilidad de brindar apoyo y acompañamiento al estudiante en la realización de tareas para mejoramiento de su lectoescritura en español. Algunos obstáculos que podrían dificultar el acompañamiento son el nivel de escolaridad o la falta recursos de los padres y madres de familia para ayudar a sus hijos e hijas en determinadas tareas o actividades. Sin embargo, es importante involucrarlos en las actividades escolares, así como en el seguimiento académico de sus hijas e hijos, para complementar la participación de las y los docentes y fortalecer el vínculo entre comunidad-casa-escuela para un trabajo más cooperativo.

Por lo que se refiere a la segunda estrategia propuesta, se considera pertinente delimitar los contenidos académicos para el estudiantado migrante, realizando las adecuaciones curriculares pertinentes. Esto contribuye, por un lado, a minimizar el estrés de las y los docentes al tener que manejar contenidos tan amplios. Por otro lado, facilita la adquisición de los temas prioritarios, lo que permite dar espacio para aspectos sociales y de convivencia. Ruiz Peralta (2020a) señala que realizar adecuaciones curriculares en función de las necesidades académicas de las y los estudiantes

migrantes repercute de manera positiva en los procesos de aprendizaje y el intercambio socioafectivo de la enseñanza. Lo anterior implica que el profesorado realice una selección pertinente de temas; esto es, que diseñen un programa de la materia que parta de una estrategia didáctica orientada a mejorar el desempeño escolar del alumnado migrante.

La tercera estrategia pedagógica recomendada implica que las y los profesores fortalezcan sus competencias en el uso de plataformas electrónicas como YouTube y que las integren en las dinámicas de la clase. Tales recursos digitales pueden ayudarles a complementar sus explicaciones sobre los temas abordados en el aula, así como servir de material para la realización de ejercicios interactivos de reforzamiento en casa. Lo anterior se considera pertinente puesto que una de las opiniones más comunes entre las y los estudiantes migrantes es que uno de sus mayores retos al incursionar en la escuela mexicana es la dificultad para entender instrucciones o explicaciones orales y escritas en español (Ruiz Peralta, 2020a; Valdéz Gardea et al., 2018; Zúñiga y Hamann, 2008; Zúñiga y Vivas Romero, 2014).

De modo que este tipo de herramientas tecnológicas e interactivas permiten al profesorado ofrecer recursos adicionales para que las y los estudiantes migrantes puedan mejorar su desempeño académico en el aula con apoyo de sus padres y madres. Además, con el uso de plataformas electrónicas, las y los docentes no sólo incentivan las competencias lingüísticas en español del alumnado migrante, sino que también pueden facilitarles material en su lengua nativa, lo cual hace más sencilla la comprensión y el aprendizaje de los temas estudiados. Todavía cabe señalar que las y los estudiantes migrantes que logran comprender y expresarse tanto en español como en inglés, pueden representar un activo didáctico a fin de que sus pares no migrantes socialicen y mejoren su aprendizaje del inglés.

En cuarto lugar, una estrategia de inclusión que se recomienda para motivar la participación de las y los alumnos migrantes en el aula es permitir que compartan experiencias culturales y sociales de su país de procedencia. Ejemplo de esto son las aportaciones sobre los lugares que visitaban con frecuencia, las fiestas y fechas célebres, sus juegos y comidas favoritas, entre otras. También puede ser útil que algunas de las actividades se lleven a cabo tanto en inglés como en español. Además, se les puede solicitar la elaboración de glosarios bilingües con los conceptos que se les dificulta comprender en español. Estas dinámicas permiten al alumnado migrante procedente de EE. UU. generar la confianza para compartir un tema de su dominio o que le apasione, mientras aprende de las experiencias de sus pares que siempre han vivido en México.

La quinta estrategia pedagógica que se propone se basa en que las y los maestros diseñen tareas que apelen a la teoría de las inteligencias múltiples de sus estudiantes (Gardner, 2001). De acuerdo con esta teoría, toda persona puede expresar sus conocimientos de diferentes maneras, dependiendo del tipo de inteligencia predo-

minante en ella: lingüística o verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal o naturalista. En este sentido, al diseñar tareas donde el alumnado responde a cuestionamientos de formas diversas y creativas, se brinda la posibilidad a estudiantes migrantes de que puedan tener mayor éxito en sus actividades. Por ejemplo, si algún alumno o alumna tiene dificultades con el español escrito, la o el docente podría sugerir que la tarea se elabore en forma de dibujo, pintura, video o canción. Con este tipo de estrategias que apelan al uso de la creatividad no se pretende dar más trabajo al cuerpo docente, sino que se busca implementar métodos de enseñanza inclusivos para que las y los estudiantes tengan la oportunidad de elegir sus propios recursos y formas de trabajo. Lo anterior, además de fomentar la autonomía, fortalece el desarrollo de las inteligencias múltiples y beneficia a otros perfiles de estudiantes, quienes pudieran tener habilidades especiales, dificultades en la atención o para expresarse de formas convencionales (Román González y Valdéz Gardea, 2020; Ruiz Peralta, 2020a).

La sexta y última estrategia que se propone en el presente trabajo es el acompañamiento individual de las y los estudiantes migrantes. Este aspecto es de suma importancia y, por ello, es recomendable que las y los docentes promuevan el trabajo colaborativo entre estudiantes migrantes y nacionales. Para lo cual se recomienda la asignación de estudiantes “sombra”, quienes ayuden y acompañen al o la estudiante migrante con dificultades para comprender, hablar y leer en español. La finalidad de este acompañamiento personalizado es que las y los estudiantes migrantes puedan avanzar en sus tareas académicas al tiempo que practican español y fortalecen los lazos socioculturales y de amistad con sus pares en el aula.

En suma, es posible afirmar que la implementación de estas estrategias pedagógicas promueve la inclusión en el aula y el aprovechamiento académico del estudiantado migrante. Algunas de las estrategias orientadas a la población migrante también pueden ser útiles para otro tipo de perfiles estudiantiles; por ejemplo, para quienes sean introvertidos, requieran acompañamiento de otros pares o sientan mayor seguridad trabajando en equipo. Como se expuso al inicio de este apartado, uno de los propósitos de estas propuestas es que las y los maestros cuenten con recursos para aprovechar los talentos y habilidades de sus estudiantes. De manera que sea posible crear un entorno escolar agradable, dinámico e inclusivo con el propósito de que las y los estudiantes migrantes de retorno tengan un proceso de incorporación a las aulas mexicanas más armónico y provechoso (Ruiz Peralta, 2020a).

Estrategias afectivas para la docencia a distancia

Como se expuso líneas antes, la pandemia por COVID-19 trasladó el entorno escolar hacia la virtualidad, lo cual derivó en aislamiento social. Pese al esfuerzo extraordinario de las y los profesores, quienes diseñaron estrategias innovadoras para hacer frente a las dificultades de la enseñanza virtual, la falta de interacción humana causó estragos en el intercambio socioemocional entre el alumnado y sus docentes. Por lo

tanto, se volvió necesario desarrollar intervenciones orientadas al bienestar emocional para que infantes y adolescentes recuperen, o en algunos casos construyan, una relación social con la escuela en su modalidad presencial.

Cabe señalar que es posible mitigar las condiciones que acrecentaron las desigualdades educativas en el nuevo contexto escolar, esto mediante esfuerzos colectivos y estrategias que fomenten un balance emocional entre el aprendizaje y las técnicas de enseñanza. De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, el acompañamiento docente es un elemento sustancial para lograr que las y los estudiantes migrantes mejoren su desempeño académico. En la opinión de la mayoría de las y los profesores entrevistados, el contenido de las materias no es tan relevante como promover una relación de armonía y confianza con el estudiantado. Es por esto por lo que contar con un acompañamiento afectivo y solidario por parte de las y los profesores favorece el ritmo de trabajo del alumnado migrante. Y, en este sentido, el cuerpo docente se convierte en una figura de autoridad y apoyo –tanto moral como pedagógico– a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso.

Los componentes afectivos en el proceso de enseñanza fomentan el aprendizaje de contenidos académicos, independientemente de las técnicas y los procedimientos que se utilicen para enseñar. Restrepo (2000) señala que la sensibilidad y el afecto son condiciones clave para el bienestar dentro de la infancia, por lo que el rol que asumen las y los profesores en esta etapa es primordial, debido a que fungen un referente de autoestima y seguridad para la vida adulta.

Un componente medular en la educación de las y los estudiantes migrantes es la socialización, puesto que a partir de ésta se acercan a la cultura del entorno al que llegan. Sobre este tema, de Miguel (2014) expresa que el nivel de aceptación que un niño o niña percibe de sus principales referentes afectivos conduce al aumento de una socialización sana. Asimismo, la autora agrega que tal nivel de aceptación percibido predice, en cierta medida, el grado de autoestima y aceptación que las y los infantes mostrarán durante su desarrollo. De manera similar, las competencias sociales y de comunicación que las y los alumnos migrantes adquieren en la escuela acompañan sus procesos de aprendizaje y asumen un aspecto sobresaliente en los demás aspectos de su vida. Por tal motivo, el fortalecimiento de la dimensión afectiva en la escolaridad no sólo permite mejorar los procesos de aprendizaje, sino que también complementa la función formativa del desarrollo y favorece una adecuada regulación emocional. Por el contrario, si durante la infancia existe un bajo nivel de afectividad y bienestar emocional, los problemas que se enfrentan en la adultez pueden estar relacionados con el aislamiento social, la inseguridad y el rechazo (Barudy y Dantagnan, 2005).

Sobre este aspecto, entre los resultados de esta investigación se destaca que las y los estudiantes migrantes expresan que el intercambio afectivo con sus docentes conduce a mejorar sus procesos de adaptabilidad y aprendizaje (Ruiz Peralta, 2020a).

Con base en estos hallazgos, se proponen una serie de elementos para la enseñanza inclusiva, orientados a contribuir en la relación académica y emocional entre estudiantes migrantes y sus profesoras y profesores (ver **Tabla 1**).

Tabla 1

Patrones de la enseñanza inclusiva con estudiantes migrantes procedentes de EE. UU.	
Patrón	Descripción
Aprecio a la diversidad	Expresiones de reconocimiento por las habilidades y capacidades de las y los estudiantes migrantes, así como manifestaciones de respeto hacia sus diferencias étnicas, culturales y de lenguaje.
Convivencia escolar	Acciones, gestos o verbalizaciones para aumentar la cercanía e interacción del estudiantado migrante con sus docentes en las actividades lúdicas y recreativas.
Integración grupal	Acciones y actitudes para favorecer las actividades académicas durante el trabajo en equipo.
Entornos sociales empáticos	Promover de manera constante un ambiente de bienestar para las relaciones interpersonales dentro del aula.
Práctica docente autónoma	Acciones orientadas a ofrecer apoyo académico y emocional a estudiantes, producto de una motivación intrínseca de tipo personal o profesional.
Capacitación docente	Procedimientos didácticos formales de orden técnico, cognitivo y reflexivo para mejorar la enseñanza, cuyo propósito sea utilizarlos en el aula.
Adecuación curricular	Adaptación didáctica del trabajo docente para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Comunicar emociones	Expresiones, gestos o conductas entre docentes y estudiantes para manifestar estados de ánimo o emociones.

A pesar de que esta propuesta resalta elementos de la práctica docente en general, también expresa puntualmente cómo tales aspectos pueden reorientarse desde una perspectiva inclusiva. Esto permite identificar y contribuir a solventar las necesidades sociales, académicas y afectivas de las y los estudiantes migrantes de retorno. En la investigación que sustenta estos patrones de enseñanza inclusiva (ver **Tabla 1**), se identificó que la satisfacción y el reconocimiento del alumnado migrante hacia las y los profesores están relacionados con el nivel de aprecio a la diversidad que éstos últimos muestran por medio de acciones y verbalizaciones durante su práctica docente (Ruiz Peralta, 2020b). Por otro lado, la confianza y el cariño que las y los estudiantes migrantes sienten por el profesorado es producto de su interacción en las actividades recreativas dentro y fuera del aula. De acuerdo con las y los estudiantes migrantes, la sensación de un entorno social agradable aumenta cuando en la convivencia lúdica está involucrado el o la docente. Por último, la comunicación de

las emociones fluye favorablemente cuando se percibe una actitud cariñosa, cooperativa y solidaria por parte de las y los profesores.

Lo anterior muestra que los componentes afectivos pueden ser un mediador en las capacidades sociales, así como en las estrategias de enseñanza. A su vez, estas últimas se relacionan con los procesos de aprendizaje y las etapas donde la pertenencia social y la aceptación entre pares son de suma importancia. En un panorama como el que se enfrenta actualmente, las emociones y la sensación de cercanía tienen una connotación superior, puesto que priorizar aspectos relacionados con la emotividad, sensibilidad y afecto tiene una incidencia directa en el desempeño académico de las y los estudiantes.

CONCLUSIONES

La mayoría de las y los profesores refieren que el regreso a las aulas pospandemia implicó una serie de ajustes pedagógicos y didácticos. Tales ajustes han priorizado la atención de asuntos emocionales relacionados con la inseguridad para socializar de algunas NNA, así como el rezago académico en cuanto al contenido de las asignaturas. Esto significa que se necesitan replantear los modelos educativos que rigen al sistema educativo mexicano. Ante esta realidad, las y los alumnos migrantes procedentes de EE. UU. son únicamente un sector de la comunidad estudiantil que espera recibir educación oportuna y de calidad al reincorporarse a clases presenciales. Otros sectores del estudiantado los conforman menores con discapacidad, menores con habilidades especiales, hablantes de lenguas indígenas, migrantes internos –como las y los hijos de jornaleros agrícolas–, y quienes necesitan una atención psicológica y familiar más especializada. Todos estos grupos de estudiantes son focos de atención prioritaria para repensar el rumbo que tomará la educación básica. En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué tipo de estrategias serán necesarias en la nueva normalidad educativa para desarrollar conexiones intelectuales y socioafectivas entre estudiantes y docentes?

Las nuevas estrategias pedagógicas que asuma el profesorado deberán considerar, por una parte, los planteamientos de tipo socioemocional que han enmarcado los programas educativos nacionales. Por otra parte, es necesario que se tomen en cuenta las condiciones sociales, académicas y afectivas que se han presentado en el alumnado y sus familias a raíz de esta contingencia. Es por ello por lo que las estrategias pedagógicas y afectivas que se plantean en este artículo son producto del discurso de docentes y de estudiantes, de manera que se expresan como actividades para realizarse en conjunto con el fin de fortalecer los lazos afectivos y, por ende, el aprendizaje académico.

Es necesario resaltar que la salud emocional de las y los docentes es pieza clave para poder ofrecer bienestar a quienes se encuentran a su cargo durante el regreso

presencial a las aulas (Rodríguez, 2020). Para lograr una educación de calidad pospandemia, habrá que visibilizar y atender las necesidades personales e individuales del equipo docente. Es imprescindible reconocer que, como cualquier otra persona, las y los docentes tuvieron que afrontar situaciones económicas, emocionales y de salud física durante el confinamiento sanitario. A lo anterior se le suma la responsabilidad de informarse y mantenerse actualizados sobre las nuevas disposiciones y requerimientos administrativos escolares; de dar seguimiento al desempeño académico de sus estudiantes, así como madres y padres de familia; y de implementar estrategias para sobrellevar la reincorporación escolar. Ante tal carga física, mental y emocional es que se vuelve indispensable el acompañamiento y la capacitación psicológica docente con el fin de que cuenten con herramientas de contención emocional y para brindar apoyo en el aula.

Se debe agregar que las estrategias presentadas en este artículo convocan a la participación colectiva de todos los y las agentes involucrados en la educación: investigadores educativos y sociales, creadores de política pública, personal administrativo de las escuelas, cuerpo docente, estudiantes, padres y madres de familia. La educación inclusiva no es trabajo de una sola persona; de manera que no se le puede exigir solamente a las y los profesores que sean quienes se capaciten y diseñen nuevos materiales y estrategias. Para lograr los objetivos frente a este nuevo escenario se requiere de una colaboración grupal desde las diferentes instancias educativas.

La investigación, por su parte, centra sus esfuerzos en recopilar información de la sociedad para que los agentes pedagógicos, escolares y familiares puedan utilizarla y difundirla. Esto con el fin de que el diseño, la aplicación y el seguimiento de las nuevas estrategias académicas y afectivas se realice como parte de un ejercicio comunitario. Desde esta óptica, se considera que la política pública debe encaminarse a proteger el derecho escolar de las NNA, garantizando su acceso y permanencia en los espacios educativos. Esto se puede hacer posible por medio de la creación de rutas fáciles y accesibles para la inscripción, así como la integración social y académica del estudiantado migrante y no migrante.

Así también, la participación de los padres y madres de familia se convierte en un elemento fundamental para garantizar una educación integral. Sin su apoyo y acompañamiento, la implementación de nuevos modelos educativos se vuelve una tarea complicada, ya que se requiere del conocimiento y el seguimiento de aspectos académicos y afectivos de las y los hijos desde casa. Es por tal motivo que la cultura de colaboración que traen consigo los padres y madres de las y los estudiantes migrantes de retorno puede convertirse en un insumo valioso mediante el cual las escuelas de México identifiquen las necesidades de aprendizaje del alumnado. Pero también para encontrar en conjunto soluciones innovadoras frente a las dificultades sociales y afectivas presentes en el aula.

Por consiguiente, las estrategias pedagógicas propuestas deberán implementarse en función del logro académico y la salud física y psicológica del alumnado y de la comunidad escolar. Éstas orientarán sus esfuerzos al cumplimiento de los propósitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), relacionados con el interés por aspectos socioemocionales y las adecuaciones curriculares que cada estudiante requiera. En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe vincularse con lo afectivo, en especial durante esta transición a la vida escolar pospandemia, en la cual aún se presentan grandes afectaciones en los procesos de socialización a nivel emocional que se relacionan de forma indirecta con los resultados del desempeño y el éxito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa.
- Chávez, L. y Menjívar, C. (2010). Children Without Borders: A Mapping of the Literature on Unaccompanied Migrant Children to the United States. *Migraciones Internacionales*, 5(3). 71-111. <https://doi.org/10.17428/rmi.v5i18.1080>
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26. <https://shorturl.at/mpBKY>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). Inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración. <https://shorturl.at/hrYZ1>
- Gándara, P. (2016). Policy Report. The Students we Share. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2). 357-378. <https://shorturl.at/dnHU4>
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Migración. INEGI. <https://shorturl.at/kqtLS>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. INEE. <https://shorturl.at/czU37>
- Jacobo Suárez, M. (2016). Migración de retorno y políticas de reintegración al sistema educativo mexicano. Lineamientos No. 7. Políticas públicas migratorias regionales, 1, 1-6. <https://shorturl.at/uQRW4>

- Jacobo Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicano-americanos en México. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (48), 1-18. <https://shorturl.at/FUVX6>
- Kleyn, T. (2020). Addressing the Socioemotional Well-being of Bilingual & Immigrant Students: Educators Rising to the Coronavirus Call. *NYSABE Bilingual Times*, 8-13. <https://shorturl.at/hEHMZ>
- Passel, J., Cohn, D. y Gonzalez-Barrera, A. (2012). Net Migration from Mexico Falls to Zero –and Perhaps Less. Pew Hispanic Center. <https://shorturl.at/sCDQT>
- Restrepo, L. (2000). La pedagogía de la ternura en la educación primaria. Instituto de Investigación en Educación.
- Rodríguez, A. O. (2020). Salud mental y apoyo psicosocial en la familia. En G. C. Valdéz Gardea (comp.), *Manual de estrategias pedagógicas para apoyar a niños, niñas y adolescentes migrantes en tiempos del COVID-19* (pp. 8-10). El Colegio de Sonora – Secretaría de Educación y Cultura. <https://shorturl.at/hlpBP>
- Román González, B. y Carrillo Cantú, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 48, 1-19. <https://shorturl.at/bqWIN>
- Román González, B., Carrillo Cantú, E. y Hernández-León, R. (2016). Moving to the Homeland: Children’s Narratives of Migration from the United States to Mexico. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 252-275. <https://doi.org/10.1525/mex.2016.32.2.252>
- Román González, B. y Valdéz Gardea, G. C. (2020). Niñez y educación transfronteriza. Retos y estrategias ante la pandemia COVID-19. En C. Masferrer (coord.), *Migración y Desigualdades ante COVID-19: poblaciones vulnerables y redes de apoyo en México y Estados Unidos* (pp. 15-16). El Colegio de México.
- Ruiz Peralta, L. F. (2020a). Estrategias docentes de inclusión y habilidades de integración social de estudiantes migrantes procedentes de Estados Unidos en educación primaria en Hermosillo, Sonora [tesis doctoral, Universidad de Sonora]. Repositorio institucional.
- Ruiz Peralta, L. F. (2020b). ¿Qué tanta relación guardan? Estrategias docentes de inclusión y habilidades de integración social de estudiantes migrantes procedentes de Estados Unidos, en educación primaria. En A. C. Guadarrama Muñoz y G. C. Valdéz Gardea (comps.), *Migraciones del siglo XXI: nuevos actores, viejas encrucijadas y futuros desafíos* (pp. 277-304). Editorial Parmenia.

- Ruiz Peralta, L. F. y Valdéz Gardea, G. C. (2012). Menores de retorno. El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses. En G. C. Valdéz Gardea (comp.), *Mobilización, migración y retorno de la niñez migrante: una mirada antropológica* (pp. 177-214). El Colegio de Sonora.
- Sánchez García, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. *Propuesta intercultural de atención educativa. Trayectorias*, 12(30). 5-23. <https://shorturl.at/enuCV>
- Valdéz Gardea, G. C. (2020, 30 de mayo). Acciones solidarias en tiempos del Covid-19. *Expreso*. <https://shorturl.at/oCNPY>
- Valdéz Gardea, G. C., Ruiz Peralta L. F., Rivera García, O. B. y López, R. A. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *región y sociedad*, 30(72). 1-30. <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- Zarate, M. E. (2007). *Understanding Latino Parental Involvement in Education. Perceptions, Expectations, and Recommendations*. The Tomás Rivera Policy Institute.
- Zúñiga, V. y Giorguli Saucedo, S. E. (2019). Niños y niñas migrantes internacionales en México: la generación 0.5. *El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios sociológicos*, 26(76), 65-85. <https://doi.org/10.24201/es.2008v26n76.276>
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2015). Going to a Home you Have Never Been to: The Return Migration of Mexican and American-Mexican Children. *Children's Geographies*, 13(6). 643-655. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.936364>
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez García, J. (2008). Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización. *Secretaría de Educación Pública*.
- Zúñiga, V. y Vivas Romero, M. (2014). Divided Families, Fractured Schooling, in Mexico: Educational Consequences of Children Exposition to International Migration. *Cahiers*, 6. 3-18. <https://shorturl.at/GJNQ9>