



# La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente

The Inclusion of Indigenous Students and their School Results: Teacher Perception

A inclusão de alunos indígenas e seus resultados escolares: percepção de professores

**Perla Meléndez-Grijalva\*** 

**Celia Carrera-Hernández\*\*** 

**Josefina Madrigal-Luna\*\*\*** 

**Yolanda Isaura Lara\*\*\*\*** 

Para citar este artículo: Meléndez-Grijalva, P., Carrera-Hernández, C., Madrigal-Luna, J. y Lara, Y. I. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 105-125. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124>



Recibido: 29/06/2021  
Evaluado: 05/07/2022

\* Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. [pmelendez@upnech.edu.mx](mailto:pmelendez@upnech.edu.mx)  
\*\* Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. [ccarrera@upnech.edu.mx](mailto:ccarrera@upnech.edu.mx)  
\*\*\* Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. [jmadrigal@upnech.edu.mx](mailto:jmadrigal@upnech.edu.mx)  
\*\*\*\* Doctora en Investigaciones Educativas, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. [ylara@upnech.edu.mx](mailto:ylara@upnech.edu.mx)

## Resumen

El estudio ofrece los resultados de una investigación de tipo fenomenológico que tuvo como propósito indagar las experiencias y percepciones de 70 profesoras y profesores frente a grupo en la ciudad de Chihuahua, sobre la inclusión y los resultados escolares de estudiantes indígenas, así como la pertinencia que tienen desde sus experiencias, para atenderles mediante el Nuevo Modelo Educativo en México. Se utilizó cuestionario, entrevista y grupo focal, donde se triangularon los datos, teniendo como resultados que las principales dificultades que enfrentan estudiantes indígenas son la comunicación, contenidos no significativos, problemas emocionales y dificultad para socializar. Así mismo, los profesores y profesoras manifiestan dificultades pedagógicas, organizativas e institucionales, necesidades de formación y actualización, sintiéndose ajenos a las reformas educativas; de esta forma, se observa bajas expectativas hacia esta población estudiantil. Finalmente, se concluye que las actuales políticas educativas sustentadas en inclusión social y multiculturalismo son insuficientes, los resultados escolares siguen siendo los más bajos y se mantienen estereotipos negativos y prejuicios hacia los estudiantes indígenas.

## Palabras clave

inclusión social;  
multiculturalismo; percepción;  
estudiante; educación

## Keywords

inclusion; multiculturalism;  
perception; students;  
education

## Abstract

The study offers the results of a phenomenological type of research whose purpose was to investigate the experiences and perceptions of 70 teachers in front of a group in the city of Chihuahua, about the inclusion and school results of indigenous students, as well as the relevance that they have, based on their experiences, in order to address them through the New Educational Model in Mexico. A questionnaire, interview and focus group were used, in which the data was triangulated, having the results that the main difficulties faced by indigenous students are communication, non-significant content, emotional problems, and difficulty in terms of socializing; likewise, teachers show pedagogical, organizational and institutional difficulties, training and updating needs and feel alienated from educational reforms; it is observed low expectations towards this student population. Lastly, it is concluded that the current educational policies based on social inclusion and multiculturalism are insufficient, the school results continue to be the lowest, keeping negative stereotypes and prejudices towards indigenous students.

## Resumo

O estudo oferece os resultados de uma pesquisa do tipo fenomenológica cujo objetivo foi investigar as experiências e percepções de 70 professores diante de um grupo na cidade de Chihuahua, sobre a inclusão e os resultados escolares de alunos indígenas, bem como a relevância que tem a partir de suas experiências, para atendê-los através do Novo Modelo Educacional no México. Utilizou-se questionário, entrevista e grupo focal, onde os dados foram triangulados, tendo como resultados que as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas são comunicação, conteúdo não significativo, problemas emocionais e dificuldade de socialização; assim mesmo, os professores apresentam dificuldades pedagógicas, organizacionais e institucionais, necessidades de formação e atualização, sentindo-se alienados das reformas educativas; desta forma, observam-se baixas expectativas em relação a esta população estudiantil. Por fim, conclui-se que as atuais políticas educacionais baseadas na inclusão social e multiculturalismo são insuficientes, os resultados escolares continuam sendo os mais baixos e permanecem os estereótipos e preconceitos negativos em relação aos alunos indígenas.

## Palavras-chave

inclusão social;  
multiculturalismo; percepção;  
alunos; educação

## Introducción

La educación es el pilar de la estructura social, económica y cultural de un país y tiene la tarea de atender estudiantes que provienen de contextos diferentes pero que tienen en común el derecho a los medios que les permitan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten el acceso a una vida digna y de calidad. Tener acceso a una educación formal no solo puede aminorar las desigualdades de aquellos y aquellas con menor estatus y recursos, también les da la oportunidad de aprender más para ser parte activa de organizaciones sociales y productivas más complejas.

En México, como en otros países latinoamericanos, se siguen presentando desigualdades entre las escuelas, haciendo inequitativo el aprendizaje y desarrollo de estudiantes más vulnerables y que, a su vez, se convierten en mecanismos de reproducción social donde las y los más pobres tienen una educación más deficiente que les obstaculiza salir de esa pobreza, siendo un círculo que lejos de romperse, pareciera perpetuarse entre las generaciones venideras.

Lograr una igualdad de oportunidades educativas exige que todas y todos tengan acceso a la escuela y, sobretodo, que desaparezca de la práctica y de las creencias y percepciones del profesorado, estudiantes y sociedad en general, la estratificación social que, aun cuando desde el siglo pasado se viene experimentando una lucha contra la discriminación, el racismo y la exclusión de las minorías, se sigue observando en las escuelas una clasificación implícita e incluso explícita, entre quien tiene recursos cognitivos, lingüísticos y materiales y quien no los tiene.

En esta clasificación se encuentran afectadas y afectados estudiantes provenientes de etnias quienes, además de obtener los resultados más bajos en pruebas nacionales e internacionales, son atendidos en escuelas que carecen de las condiciones necesarias para el bienestar y el aprendizaje, como infraestructura, conectividad, recursos tecnológicos, acervo bibliográfico, entre otros (INEE, 2021).

Otro factor que ha sido obstáculo es la cultura. La cultura no solo define los significados que los sujetos dan a su realidad, también permite que los grupos compartan una identidad y un conjunto de creencias, valores, estilos de vida, entre otros y que, a su vez, los transmiten a futuras generaciones haciendo posible que prevalezca en el tiempo y el espacio. Ningún sujeto o grupo de sujetos tienen que perder su identidad cultural, al contrario, esta diversidad se considera algo bueno y deseable (Molano, 2007).

Lo anterior representa un enorme reto para las instituciones educativas, quienes tienen la obligación de ofrecer a todas las personas una educación democrática, equitativa, inclusiva, intercultural, integral, de excelencia y que contribuya a mejorar la convivencia humana. De manera

particular, esta situación se vuelve aún más compleja para aquellas personas portadoras de un bagaje cultural diferente, con lenguas maternas diversas y con distintos niveles de desarrollo lingüísticos, quienes tienen el derecho irrestricto de recibir una educación pertinente que tome en cuenta sus características culturales y lingüísticas y no atente contra la preservación y el desarrollo de la diversidad, considerada como fuente de riqueza del país y del mundo (Cámara de Diputados, 2013).

En México se han llevado a cabo reformas educativas con el fin de disminuir la discriminación de los grupos indígenas. Estas reformas intentan garantizar el acceso a la educación sin importar el contexto y las características personales y culturales que se tengan. El enfoque intercultural bilingüe, que hasta el 2016 estaba vigente en México, fue sustituido por un nuevo modelo educativo con enfoque inclusivo y con tendencia hacia un sistema único y general. Las implicaciones de este cambio en la atención educativa para la población indígena impactan directamente en la posibilidad de que ejerzan su derecho a la educación y a sus derechos culturales y lingüísticos, pues supone ser capaz de promover la tolerancia y convivencia en la diversidad (Mendoza, 2018).

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha introducido en las políticas de la Reforma Educativa un sistema de modalidad general que debe atender a todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), terminando así con los subsistemas paralelos como el indígena. En este sentido, la educación inclusiva, en teoría, lejos de promover la aculturación de los y las estudiantes indígenas, pretende empoderarlos(as) y reducir las actitudes discriminatorias, así como responder no a las personas, sino a los contextos, políticas y culturas para que puedan reconocer y valorar la diversidad (Dietz y Mateos, 2011).

El gobierno mexicano ha justificado este cambio de paradigma de la interculturalidad al de la inclusión basándose en los argumentos que propone la Unesco (2009, p. 9):

En primer lugar, hay una razón educativa, la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los NNA juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todas y todos. En segundo lugar, existe una razón social, las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los NNA juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una razón económica, es menos costoso que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de NNA.

Además, al hablar de educación inclusiva, la SEP (2016) amplía el grupo considerado población vulnerable donde solo incluía a personas con discapacidad e indígenas, para incorporar a otras minorías como son las

hijas e hijos de migrantes, madres solteras y estudiantes de telesecundarias. Se habla entonces no solo de los derechos de los pueblos indígenas, sino de los derechos humanos y, con ello, se enfatiza el principio de equidad, el cual exige que “el acceso y permanencia en el sistema educativo de los individuos que se encuentran en una situación de rezago o desventaja sean prioridad para las autoridades educativas de los distintos órdenes de gobierno (...)” (p. 65).

Sumado a lo anterior, la Nueva Escuela Mexicana tiene como centro la formación integral de *NNA*, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo; además, busca fomentar la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, considerando a esta última como un medio para tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora (SEP, 2019).

Sin embargo, Mendoza (2017) hace una crítica a las acciones que se han implementado en los procesos de escolarización de estudiantes indígenas, afirmando que no han sido suficientes para solucionar la histórica marginación en términos económicos, políticos, sociales y educativos. De igual forma, Bautista (2017) menciona que los proyectos educativos enfocados a esta población siguen enmarcados explícita e implícitamente en los estándares y principios occidentales dentro del currículo.

Se observa entonces un discurso que se ha convertido ya en políticas que intentan promover la inclusión de las y los más vulnerables, pero también se mantiene el rezago escolar y el bajo aprovechamiento de estos (SEP, 2016), por ello es necesario conocer, desde la percepción de los actores principales, para este estudio el profesorado, cómo se vive la inclusión de estudiantes indígenas en las aulas, así como la pertinencia que tiene, desde sus experiencias y realidades, el Nuevo Modelo Educativo en México para atenderlos.

## Revisión de la literatura

La educación inclusiva es una propuesta a la que el sistema educativo en México y en muchos países le han apostado y, actualmente, es la base de los planes y programas de estudio en todos los niveles. Es un desafío pedagógico, pero también una necesidad dada la alta demanda que hay en las escuelas para atender personas de origen cultural diverso.

La inclusión es definida por la Unesco (2020) como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que

incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (párr. 1)

La inclusión tiene como principio que cada NNA tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes distintos y las instituciones educativas tienen la obligación de dar respuesta pertinente a esta diversidad para superar la exclusión y lograr la igualdad de oportunidades (Unesco, 2020). Además, acabar con la exclusión implica también eliminar las barreras que afectan la participación y el desarrollo de aprendizajes y todo aquello que pueda surgir por distinciones de clases sociales, económicas, etnia, lengua, cultura, género, etc. (Ainscow, 2017).

Para lograr la inclusión, no basta solo con reconocer que existe diversidad, también hay que recuperar los elementos culturales de las comunidades indígenas, lo que implica considerar el contexto social y cultural de las y los estudiantes en los procesos educativos; promover la reflexión en el aula sobre los aspectos sociales, políticos y económicos que han afectado, históricamente y en la actualidad, a los grupos étnicos; generar conciencia y posibilidades de transformación social, poniendo énfasis en que las personas en sí no son vulnerables, son las condiciones que las rodean las que generan la vulnerabilidad; dotar de recursos, materiales e infraestructura de calidad a las escuelas con mayores carencias; ofrecer una formación inicial y continua al profesorado que les permita una práctica educativa inclusiva y que promueva entre sus estudiantes aprendizajes, valores y actitudes para vivir en la diversidad (Bautista, 2017).

Ser inclusivo lleva tiempo y aprendizaje. Es necesario que el profesorado desarrolle una práctica educativa que considere la diversidad de sus estudiantes, sus necesidades y su participación. Para que esto ocurra, es importante que los docentes tengan una percepción favorable hacia la inclusión educativa (Saona *et al.*, 2021).

Las y los docentes construyen sus percepciones no solo a partir de sus saberes, hay una íntima relación con la realidad social en que se encuentran y, de la cual, se generan sus experiencias y la manera en que abordan y ejercen su quehacer profesional (Evangelista, 2015). Al respecto, Yurén (2008) habla de que estas percepciones se construyen a partir de disposiciones cognitivas, afectivas y conativas que le permiten a la persona interpretar o significar una situación y enfrentarse a ella. De lo anterior, entonces tenemos que el profesorado pone en juego construcciones personales y sociales al momento de tomar decisiones, las cuales no tienen solo un marco de referencia teórico, también son guiadas por sus creencias, valores y percepciones (Vergara, 2016).

Continuando con estas ideas, se han realizado diferentes estudios acerca del papel que juega el profesorado en este intento por evitar la exclusión y desigualdad de NNA indígenas, y se encontró que la mayoría coinciden en que sus percepciones y expectativas influyen directamente en los resultados escolares de sus estudiantes, tal como lo demostraron Rosenthal y Jacobson (1968) en un estudio clásico que nombraron Efecto Pigmalión: lo que las y los profesores esperan con firmeza y convicción tiende a hacerse realidad en el logro de sus estudiantes.

Sin embargo, existen ideas generalizadas y erróneas sobre las capacidades cognitivas y productivas de las personas de origen étnico. Estas definiciones, un tanto reduccionistas, se convierten en actitudes de rechazo, menosprecio, lástima, etc., que se transmiten de profesores a estudiantes, de padres/madres a hijas e hijos, de estudiantes a estudiantes, dando soporte a prejuicios que generan esa discriminación y exclusión (Schmelkes, 2013).

Al respecto, Piaget (citado por Rodríguez y Retortillo, 2006) explica cómo los NNA categorizan el mundo según sus experiencias personales y de la observación de lo que hacen otros, por un lado desarrollan una flexibilidad natural en su pensamiento que permite la posibilidad de aceptar la variación individual dentro de los grupos y, por otro, está la influencia de su familia, escuela y contexto más próximo que le pueden heredar, cultural y socialmente hablando, prejuicios y estereotipos negativos.

Además, los NNA indígenas también construyen sus categorizaciones y atribuciones, pero a diferencia de los que pertenecen a una cultura dominante, estos pueden sentir el rechazo, haciendo probable que respondan igual, rechazando lo que les rodea, incluidos la escuela y lo que en ella ocurre. Entonces, tanto indígena como no indígena terminan aceptando el papel de dominada y de dominante, legitimándose las posiciones que cada uno ocupan en la sociedad (Bautista, 2017).

Delimitando el problema, se observan dos situaciones: la primera es la influencia que ejercen las expectativas y percepciones del profesorado en la construcción de sus significados y, en consecuencia, sobre sus prácticas docentes en la atención a la educación indígena y la inclusión en general.

La segunda, aun cuando las nuevas reformas se basan en un enfoque inclusivo que atienda esta diversidad de manera pertinente y equitativa, es en la práctica donde surgen las barreras para hacer posible la política y el discurso; los cambios y reformas al sistema educativo pocas veces consideran el contexto de los actores principales y muchas veces tienen bases ideológicas que difieren de esos contextos. Es difícil para las y los profesores asumir y, sobre todo, comprender y significar en profundidad, los cambios que cada administración o autoridad implementan, pues son escasos o nulos los espacios para el diálogo y su reflexión.

## Metodología

Se utilizó la fenomenología como método de investigación ya que estudia experiencias, perspectivas y significados respecto del fenómeno de estudio, en este caso, la enseñanza, el aprendizaje y la inclusión de estudiantes indígenas, desde las vivencias del profesorado. La fenomenología intenta comprender cómo las personas otorgan significado a sus experiencias, es decir, estudia un fenómeno, pero desde la perspectiva de quien lo vive (Smith, 2011).

Además, el análisis de los datos desde la fenomenología permite al investigador e investigadora, involucrarse en una relación interpretativa para aclarar los significados que reflejan la realidad subjetiva de quienes participan en el estudio. Por ello, la importancia de analizar el lenguaje que emplean los participantes, las frases que resaltan un contenido emocional, las figuras retóricas, pausas, tonos, lenguaje corporal, entre otros aspectos, los cuales pueden decir más que la palabra misma (Husserl, 2012).

## Instrumentos

El cuestionario se diseñó con base en la literatura sobre resultados escolares, educación indígena y educación inclusiva (Mendoza, 2018; Secretaría de Educación Pública, 2016; Secretaría de Educación Pública, 2019; Unesco, 2020, entre otros); la primera parte recoge datos sociodemográficos, se incluyen preguntas concretas para conocer edad, escolaridad, antigüedad en el nivel docente, etc., de las y los participantes. La segunda parte incorpora las dimensiones Experiencias docentes en inclusión y Percepción sobre resultados escolares. Se indaga, a través de preguntas abiertas de tipo descriptivo, sobre aspectos relacionados con las dificultades y retos para la inclusión de estudiantes indígenas y cómo perciben las y los profesores las posibilidades de que logren buenos resultados escolares. El cuestionario se sometió a revisión de jueces, cinco profesores con más de 10 años de experiencia en el medio indígena. Se hicieron los ajustes recomendados y se aplicó, con el consentimiento de los participantes.

La entrevista se utilizó para profundizar y completar los vacíos que dejó el cuestionario respecto a las dos dimensiones (percepciones sobre los resultados escolares y experiencias docentes en inclusión). El guion se construyó a partir de la literatura de Ainscow (2017), Bautista (2017), Mendoza (2017) y de los resultados del mismo cuestionario. Fue validado por tres investigadores de la línea de generación y aplicación del conocimiento de educación inclusiva.

Finalmente, el grupo focal sirvió para complementar lo anterior de manera colectiva pero ahora bajo los principios que propone el Nuevo Modelo Educativo respecto a la educación inclusiva y su relación con la



realidad que se vive en las aulas. Se compone de una dimensión, Pertinencia del Nuevo Modelo Educativo para la inclusión de NNA indígenas. El guion de preguntas se construyó a partir de documentos de la Secretaría de Educación Pública (2019) y del INEE (2021). Fue validado por tres expertos en políticas educativas en México, dos de ellos con participación activa en las últimas reformas.

## Participantes

Participaron 70 docentes de nivel básico, actualmente frente a grupo, en la ciudad de Chihuahua, quienes han tenido la experiencia de trabajar con estudiantes indígenas en el aula; 63 tenían estudios de licenciatura y siete de posgrado en educación. Del total, 12 se encontraban laborando en nivel preescolar, 46 en primaria y 12 en secundaria. Respecto a la antigüedad, 34 de ellos tenían de uno a cinco años de experiencia docente, 11 tenían de seis a 10 años, ocho de 10 a 15 años y 17 más de 15 años. Es importante mencionar que estos datos solo se utilizan para caracterizar a la población pero no se hace un análisis de su relación con las respuestas a las otras interrogantes.

En un segundo momento, se invitaron a 12 docentes para realizar una entrevista en profundidad, elegidos al azar de las y los 70 que respondieron el cuestionario ya mencionado.

Por último, se invitaron a 10 profesoras y profesores (de la misma muestra inicial), elegidos(as) por conveniencia, a participar en un grupo focal. Estos docentes tienen en común, además de los criterios arriba mencionados, que se encuentran, al momento del estudio, cursando la maestría en Educación, ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, donde han llevado materias relacionadas con la inclusión, la educación indígena y las reformas educativas.

## Procedimiento

En los tres momentos del estudio, se aseguró que las y los participantes conocieran el propósito y estuvieran de acuerdo con ello y se informó sobre la confidencialidad de los datos. La aplicación del cuestionario se realizó con apoyo de las tecnologías, se construyó un formulario de Google y se envió el vínculo a correos o celulares de las y los participantes. Las respuestas del formulario se pasaron a un formato Excel y luego se importaron al programa de análisis de datos cualitativos por categorización y memorándum (Atlas.ti 6) para el análisis de contenido de las preguntas abiertas. Los resultados permitieron formular un guion de temas para abordar en la entrevista en profundidad.

Las entrevistas se aplicaron de manera individual, con el apoyo de una libreta y del celular para la grabación de los audios. Se textualizaron las respuestas y se generaron nuevos procesos interpretativos para analizar el discurso de las y los doce docentes. En un tercer momento, con estudiantes de la maestría en educación, se organizó un grupo focal que contempló algunas de las preguntas utilizadas en la entrevista, incorporando el tema de la reciente reforma educativa y su pertinencia, dificultades y barreras para ser aplicada con estudiantes indígenas. Se eligió esta muestra para el grupo focal por ser docentes que, además de haber participado en el cuestionario, han analizado el plan de estudios actual en sus cursos del posgrado.

El análisis de las preguntas abiertas del cuestionario, así como de las entrevistas en profundidad y del grupo focal, tuvieron dos momentos: primero, a partir de las tres dimensiones *a priori* (detalladas en el apartado de Instrumentos), se codificaron y categorizaron las respuestas con apoyo del Atlas.ti 6, aquí surgieron categorías dentro de cada dimensión.

Después, en un segundo momento, se conformó un grupo de tres investigadores en el tema de interculturalidad e inclusión educativa, quienes analizaron, de manera individual, los resultados obtenidos del Atlas.ti para agrupar y enlazar las opiniones de las y los profesores y presentar un informe. Se revisaron los tres informes y se pusieron en común, para finalmente presentar los resultados que a continuación se describen.

## Resultados

Para facilitar la lectura de los hallazgos, se presentan los resultados por dimensión y en cada una se desarrollan sus categorías (Véase tabla 1). Para las citas textuales de los participantes, se indica S (sujeto), número de participante asignado en la codificación y el instrumento de donde se obtuvo la respuesta (e-entrevista, c-cuestionario, gp-grupo focal), ejemplo: Sujeto 20 del cuestionario: S20c

**Tabla 1.**

*Dimensiones y categorías*

Dimensiones	Categorías (C)	Instrumentos
Experiencias docentes para la inclusión	C1. Principales barreras para la inclusión de niños, niñas y jóvenes indígenas C2. Dificultades que vive el profesorado para atender estudiantes indígenas	Cuestionario (c) Entrevista (e) Grupo focal (gf)
Percepciones sobre resultados escolares	C3. Estereotipos y prejuicios que se viven en el aula	Cuestionario (c) Entrevista (e) Grupo focal (gf)
Pertinencia del Modelo Educativo actual para la inclusión	C4. Pertinencia del modelo educativo actual para la inclusión	Grupo focal (gf)

*Fuente:* elaboración propia.

## Dimensión I. Experiencias docentes para la inclusión

### C1. Principales barreras para la inclusión de niños, niñas y jóvenes indígenas

Esta categoría muestra cuáles son las barreras que enfrenta la población estudiantil indígena para la inclusión, desde las experiencias del profesorado.

El ideal de que exista un desarrollo equilibrado en estudiantes indígenas está muy lejos de la realidad, pues las brechas en relación con las y los no indígenas, tanto en cobertura como en el nivel de aprovechamiento escolar, sigue siendo desigual (INEE, 2021). El 87% de las y los profesores mencionan que los resultados escolares de NNA indígenas están por debajo de la media, y coinciden en que las principales barreras que enfrentan son:

La comunicación, más del 70% de las y los participantes la consideran la principal barrera para la inclusión, tal como menciona Mendoza (2018), no se tienen las condiciones para que estudiantes indígenas reciban educación en su propia lengua y con pertinencia cultural, deben adaptarse a la cultura dominante. Lo anterior coincide con una de las expresiones recuperadas en la entrevista: *“Muchos de ellos hablan solo en su lengua materna o un español muy limitado. Esto impacta no solo en la falta de comprensión de los temas, también en su socialización e inclusión en el grupo”* (S10e).

Otra barrera que enfrentan estudiantes y que manifiesta el profesorado de manera recurrente, es la descontextualización de los contenidos curriculares que les resultan poco significativos. Duarte-Herrera *et al.* (2019) afirman que cuando el aprendizaje es significativo, impacta en la motivación, la autoconfianza y procesamiento y control cognitivo del estudiante, favoreciendo su aprendizaje. Lo anterior también se encontró en las respuestas dadas en el cuestionario, donde se dijo que: *“El niño indígena llega a la escuela pero la escuela no le ofrece lo que necesita. Los temas que marca el plan de estudios no son de su interés, lo que ocasiona desatención y poca participación en las actividades”* (S15c).

En el ámbito social, hubo coincidencia entre el profesorado, que las y los estudiantes indígenas muestran poco interés en las actividades grupales y colaborativas, por lo que es común que sus compañeras y compañeros caigan en la apatía y no los junten en sus actividades y tiempos de ocio. También mencionan que el desconocimiento del español desfavorece la socialización y ocasiona que los NNA se aislen o tengan escasa participación. Como menciona una docente en la entrevista: *“Es común que estas niñas y niños no participen en las actividades grupales, pienso que es por la dificultad para comunicarse y la falta de interés por aprender, incluso en el recreo se puede ver que tampoco se acercan a jugar con los otros niños”* (S6e).

En relación con los aspectos emocionales, la baja autoestima, falta de seguridad en sí mismo y ambigüedad en la formación de una identidad como parte del grupo, fueron los comentarios más recurrentes de las y los docentes. Santander *et al.* (2021) mencionan que el control y manejo de las emociones no solo permite el bienestar personal, también impacta en el aprendizaje y en el bienestar social, favoreciendo relaciones más sanas entre maestros-alumnos y alumnos-alumnos.

Respecto a la institución, hubo expresiones de más de la mitad del profesorado que, aunque la escuela da cobertura a NNA indígenas que llegan a zonas urbanas, son pocas las estrategias que se generan de manera permanente y sistemática para promover la inclusión de las diferentes culturas. Manifiestan que el trabajo en el aula es insuficiente para lograr el desarrollo integral del estudiantado, las exigencias administrativas y curriculares de los planes de estudio dejan poco tiempo para atender particularidades o necesidades específicas, además de no recibir capacitación en estas áreas.

López y Aguilar (2021) proponen algunas estrategias que deberían desarrollar las instituciones, como la elaboración de políticas para el acceso y permanencia de sus estudiantes, la promoción lingüística y cultural dentro del plantel, la gestión de capacitaciones a docentes para dotarlos de competencias y materiales, entre otras, mismas que podrían mejorar la atención a la diversidad y disminuir el estrés que enfrentan las y los docentes. De igual manera, es importante reformar las condiciones institucionales como son la concentración de horas y cargas docentes (Misuraca *et al.*, 2018). Al respecto, también en las entrevistas hay comentarios que coinciden con lo que estos autores refieren: *“Atender la diversidad en el aula con los recursos que tenemos, resulta una odisea. No es falta de compromiso, simplemente las exigencias institucionales y las condiciones individuales de cada estudiante requieren tiempo y recursos que no tenemos”* (S4e).

Más del 90% del profesorado afirma no haber recibido cursos de actualización o de capacitación en temas de interculturalidad, inclusión, lenguas indígenas, entre otras, y aquellos que sí recibieron, lo hicieron en los programas de posgrado o en cursos que les ha brindado la Instancia Estatal de Formación Continua, pero son insuficientes ya que están más enfocados en las discapacidades o resultan muy teóricos y, dicen, requieren más de herramientas y estrategias didácticas: *“Las capacitaciones que recibimos no son suficientes. Desde la formación profesional, se nos debería preparar para responder a la diversidad, hace falta un rediseño en los programas para formar maestros”* (S2gp).

## C2. Dificultades que vive el profesorado para atender estudiantes indígenas

Esta categoría analiza las dificultades que viven las y los profesores para impartir una educación inclusiva. Se encontró, al igual que en la C1, que la principal dificultad es la comunicación. Las y los profesores mencionan que no solo por el desconocimiento de la lengua, también refieren el desconocimiento de su contexto y formas de vida; es difícil lograr su confianza y que expresen sus necesidades. Las prioridades e intereses que tienen no coinciden con los objetivos que plantea el Sistema Educativo Nacional ni es afín, la mayoría de las veces, a los aprendizajes esperados que el mismo nivel exige.

Otra dificultad es cómo generar ambientes de aprendizaje inclusivos y cómo adecuar los contenidos cuando no se tiene un idioma o lengua en común. El rezago que presentan estas y estos estudiantes no solo requiere de una planificación más individualizada, también se hace necesario el apoyo de especialistas, que pocas escuelas públicas los tienen. Las y los participantes mencionan que se sienten desprotegidos: *“la mayoría de mis compañeras y compañeros, no hemos recibido formación ni capacitación en didácticas inclusivas ni en enseñanza diversificada, le hacemos como podemos y es muy estresante y agotador ver que no avanzan y no muestran interés, es verdaderamente frustrante”* (S2e).

Al respecto, Ibarrola (2012) señala que la operación cotidiana de las escuelas es muy exigente, desde tomar decisiones sobre la enseñanza y el trato hacia el estudiantado en lo individual y en grupo, con recursos escasos o insuficientes, tiempos y espacios acotados, programas muy estructurados, exigencias administrativas, todo esto genera obstáculos, ausencias e ineficiencias.

En relación con la convivencia, las y los docentes expresan preocupación ya que la misma cultura endogámica de las etnias dificulta la participación y la empatía, incrementando los estereotipos y prejuicios que se viven en el aula, de NNA indígenas hacia no indígenas y viceversa. Al respecto, menciona un docente:

*Uno de mis mayores retos cuando tengo un niño raramuri es lograr que socialice con sus compañeros y, cuando lo hace, por lo general es ella o él quien termina adaptándose a la mayoría, por eso nosotros debemos intervenir para que todos aprendan de todos y aprecien eso que nos hace únicos y diferentes.* (S5e)

Romper con la división entre un grupo dominante y uno dominado implica primero ser conscientes de la naturaleza del problema y que ambos grupos reconozcan las razones y consecuencias, solo entonces, habrá posibilidades de avanzar en la construcción de sociedades capaces de valorar todas las manifestaciones culturales y lingüísticas (Ramírez, 2020).

## Dimensión 2. Percepciones sobre resultados escolares

### C3. Estereotipos y prejuicios que se viven en el aula

En esta categoría, se presentan las percepciones del profesorado sobre los resultados escolares de estudiantes indígenas, mismas que al ser analizadas, reflejan creencias alimentadas por prejuicios que se tienen sobre los grupos étnicos. Las más recurrentes son: *“Carecen de habilidades cognitivas y emocionales como consecuencia de las precariedades que históricamente han vivido”* (S2e; S6e; S22c; S45c). *“No se comprometen ni se responsabilizan de las actividades escolares, ni el estudiante ni su familia”* (S1e; S7e; S10e; S12c; S16c; S56c; S63c). *“Sus resultados escolares son bajos porque la educación no es su prioridad”* (S5e; S29c; S66c), por mencionar algunas.

Además, las y los profesores mencionan que estos niños *“Se avergüenzan de su cultura y al mismo tiempo no se sienten identificados con el grupo”* (S8e; S78c), por lo que hay una falta de interés y un menosprecio hacia la escuela que se traduce en inasistencias y bajo aprovechamiento.

Ocho de veintidós docentes que participaron en las entrevistas y el grupo focal, expresaron que en varias ocasiones han tenido un sentimiento de *“lástima”* que se manifiesta en prácticas paternalistas, justificando su bajo rendimiento debido a sus precarias condiciones, sin exigirles retos que los ayuden a avanzar. Al respecto, Marín et al. (2000) encuentran que la capacidad del profesorado para comunicarse, las relaciones que establece con estudiantes y las actitudes que adopta hacia ellas y ellos, juegan un papel determinante tanto en el comportamiento como en el aprendizaje. En la misma línea, investigaciones como las realizadas por Brophy (1980) y Kinney (1982) (citados por Page et al., 1990), muestran que el interés o entusiasmo del profesorado tiene un efecto positivo en el resultado escolar de sus estudiantes. Asimismo, los métodos utilizados durante la enseñanza pueden alentar o desalentar su aprendizaje.

En las expresiones de las y los profesores siguen presentes prejuicios que se contraponen con la inclusión. Si tiene bajas expectativas hacia sus estudiantes indígenas, debido a prejuicios y estereotipos previos, será probable que genere un ambiente en el aula poco favorable para la inclusión y el aprendizaje, además de consolidarlos y perpetuarlos en otras y otros (Mendoza, 2018).

### Dimensión 3. Pertinencia del Modelo Educativo actual en la atención a la diversidad cultural en el aula

#### C4. Pertinencia del modelo educativo actual

Se generó una discusión en el grupo focal —misma que fue enriquecida con algunos comentarios del cuestionario y las entrevistas en profundidad— en relación con la pertinencia que tiene el nuevo modelo educativo para atender a poblaciones vulnerables como son las y los indígenas. Hubo pocas discrepancias en los puntos tratados ya que coincidieron en que las condiciones actuales de migración de los pueblos indígenas a zonas urbanas en búsqueda de mejores condiciones de vida hacen necesaria la escolarización de NNA en escuelas regulares. Las y los participantes están de acuerdo en que la educación es una obligación del Estado y un derecho de todo individuo a recibirla. También coinciden en que esta debe considerar el contexto y las necesidades de estudiantes y, el profesorado, tiene la tarea de generar espacios de inclusión y aprendizaje para todas y todos.

Sin embargo, cuando se abordó la pregunta *¿Cómo se ha preparado al profesorado para atender la diversidad cultural en el aula?*, aparecieron opiniones que demostraron la necesidad de mejorar los programas de formación y actualización docente en los ámbitos de la inclusión y la atención a la diversidad. Se resume la participación en los siguientes puntos: *“Se implementan modelos educativos que debemos aprender y ejecutar, pero no se desarrollan las competencias necesarias para ello”* (S9gp). Es decir, se habla de una educación inclusiva, de una atención para la diversidad, de la igualdad de oportunidades para grupos étnicos y la promoción de su lengua y su cultura, pero no se han dado los espacios para la reflexión y la interiorización de lo que implica vivir en la diversidad. Las y los docentes carecen de competencias inclusivas, saben que deben tomar en cuenta las necesidades de cada NNA, pero no saben cómo atenderlas (Ramírez, 2020).

En relación con el Nuevo Modelo Educativo implementado por el actual Gobierno Federal, un 85% de las y los profesores afirma no conocer en profundidad en qué consiste. Mencionan algunas ideas que tienen y comentarios que han escuchado de compañeras y compañeros o de sus maestras y maestros en las clases de posgrado, pero carecen de los principios teóricos y metodológicos. Incluso, manifiestan miedo y desacuerdo pues consideran que: *“No existen las condiciones materiales y humanas para atender con calidad a grupos tan extensos y diversos en las aulas”* (S7gp).

Las profesoras y los profesores expresan que se les han asignado grandes responsabilidades administrativas que los llevan a descuidar cuestiones académicas con sus estudiantes, siendo que el trabajo en el aula cada vez es más complejo pero al mismo tiempo, menos tomado en cuenta por las autoridades.

Otro punto en que coincidieron las y los participantes tiene que ver con la deficiente competencia intercultural cognitiva, pedagógica y emotiva que se intenta desarrollar a través de los planes de estudio de las normales y las UPN. No se han logrado eliminar los prejuicios y estereotipos negativos hacia personas indígenas (Ainscow, 2017). Las y los docentes formadores no llevan a los futuros profesores y profesoras a una reflexión y un cambio verdadero en sus concepciones y creencias y, por ende, las expectativas de que NNA indígenas obtengan buenos resultados escolares es baja. Se puede observar que el 78% de las y los docentes que participaron en el cuestionario expresaron que NNA de etnias que tienen buenos resultados escolares son casos excepcionales.

También se encontró poca claridad respecto a la conceptualización de la inclusión y, más aún, hay dudas e incertidumbre acerca de cómo promoverla en el aula y cómo ser incluyente sin descuidar los objetivos que establecen los planes y programas de estudio. El profesorado coincide en que tienen escasa o nula participación en la toma de decisiones sobre reformas y políticas educativas, pero también mencionan que ahora existe mayor flexibilidad para hacer adecuaciones que correspondan a las necesidades de sus estudiantes y sus contextos, sin embargo, carecen de herramientas, conocimientos y competencias que les faciliten su trabajo en el aula: *“Trabajamos a base de prueba y error y muchas veces nuestras intervenciones son más intuitivas que planificadas y al final no supimos qué funcionó y qué no”* (S1gp).

## Conclusiones

La historia de la educación para los pueblos indígenas en México demuestra la discriminación que han sufrido los derechos y oportunidades negados por décadas. Desde los años treinta se han implementado proyectos educativos para atenderlos e integrarlos a la vida nacional, desde el llamado enfoque “indigenista” que tuvo el propósito de aculturizarlos para lograr su integración, hasta las diferentes reestructuraciones curriculares para los programas de formación y actualización docente, y las reformas educativas para implementar políticas multi e interculturales y ahora “inclusivas”, sin embargo, a la fecha sigue habiendo vacíos y necesidades que impiden la equidad en oportunidades para los grupos étnicos (Dietz, 2014).



Las y los docentes participantes en el estudio ponen de manifiesto lo que otras investigaciones y la literatura misma sobre la diversidad cultural, han venido demostrando. Las reformas y políticas hasta ahora implementadas por los Gobiernos y la SEP a través de las diferentes coordinaciones o programas para atender a pueblos indígenas no han tenido un impacto positivo real, pues han sido estrategias superficiales que no logran transformar una cultura de prejuicios y estereotipos hacia estas comunidades.

A pesar de las reformas e impulsos normativos y políticos que desde décadas atrás se han venido dando, siguen siendo ambiguas, sin un contexto sociocultural y económico pertinente y suficiente, solo con medidas compensatorias enfocadas en eficientar la reducción del gasto público educativo, alcanzar indicadores educativos que han tenido éxito para medir la calidad del sistema educativo y con un currículo que añade algunos contenidos étnicos al currículo nacional, pero sin extender sus prácticas hacia la cultura de la comunidad, pues en estas se resalta la marginación y pobreza en que viven estos grupos (Jiménez, 2011).

Además, como mencionan Sánchez y Lázaro (2011), la inclusión, más que acciones concretas, son actitudes ante la respuesta que se puede dar para atender la diversidad. En estas ideas, se suma la necesidad de un modelo institucional que permita la construcción de representaciones o significados de inclusividad en el profesorado, pues son la herramienta más fuerte para cualquier cambio en la educación (Palomares, 2011).

Además, las problemáticas que se presentan en el aula y que las profesoras y los profesores entrevistados expresaron como las más recurrentes tienen que ver precisamente con esa falta de formación y actualización, no solo para comprender y significar la inclusión como una forma de vida, también reclaman la falta de estrategias pedagógicas y didácticas para diversificar su práctica docente y atender las particularidades en el aula. El profesorado expresa angustia pues las exigencias del Nuevo Modelo Educativo no coinciden con las condiciones materiales y humanas que hay en las escuelas públicas.

Es inevitable que profesoras y profesores se enfrenten al rezago que traen las y los estudiantes, la falta de motivación por el aprendizaje, la exclusión por parte de los compañeros y los mismos docentes, las bajas expectativas, los problemas derivados del propio contexto sociocultural, familiar y económico, la falta de acceso y conocimiento de las tecnologías, los planes y programas descontextualizados y con grandes exigencias administrativas, entre otros, haciendo imposible en muchas ocasiones, que el discurso se haga realidad.

En la "Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016" se alude a un docente formado para "identificar y eliminar barreras de aprendizaje", y se menciona la necesidad de "buenos maestros" para

atender particularidades culturales y lingüísticas, sin dar mayores detalles de cómo hacerlo en el marco de una oferta especializada marginal. (Mendoza, 2017, p. 64)

Asimismo, resulta esencial incorporar la educación inclusiva en la oferta de cursos de formación continua de los maestros como contenido sustantivo y eje transversal, considerando estrategias de formación pertinentes para la diversidad del magisterio (SEP, 2016, citada por Mendoza, 2017).

Sin embargo, no existe una oferta para docentes de educación indígena que fortalezca su perfil, no existen ATP (asesor técnico pedagógico) especializados para educación indígena, ni asesores que coadyuven en la enseñanza de las lenguas indígenas. Los materiales educativos en las lenguas originarias y para todos los grados, sigue pendiente por no contar con presupuesto anual asignado (Mendoza, 2017).

De lo anterior y de los resultados encontrados en este estudio, se sugiere que, a pesar de los esfuerzos que se han hecho por incluir a NNA indígenas en instituciones educativas, no se ha considerado un programa en la formación y actualización del profesorado que promueva un cambio en su sistema de conocimientos y creencias que haga posible la normalización de la inclusión y, lejos de verla como una tarea extra de su labor, la resigne como algo intrínseco en sus prácticas y pueda reflejarse en la reducción de estereotipos negativos y prejuicios que llevan a las bajas expectativas.

Para que ocurra lo anterior, es importante que el profesorado construya una percepción favorable sobre las posibilidades de que estudiantes indígenas obtengan buenos resultados escolares y que promueva estrategias que propicien la motivación, un clima cálido, de confianza y esperanza dentro del aula, aun cuando fuera de ella las condiciones resulten adversas. Pero esto no va ocurrir si las y los docentes no son conscientes de sus percepciones respecto a sus estudiantes y la escuela.

Un modelo educativo que tiene sus bases en la inclusión y la promoción de la diversidad requiere partir de un cambio en el marco conceptual y emocional de quienes lo implementan. Hacer cambios en profundidad cuando así se requieren sin necesidad de transformar la realidad sino las percepciones que tenemos de esta y que se convierten en un obstáculo para el sujeto. Cuando el profesorado tiene pocas expectativas de sus estudiantes, es necesario un cambio, pero no podrá cambiar la situación de las y los estudiantes sino la concepción que tiene de ellas y ellos, y entonces, las acciones también cambiarán (Watzlawick *et al.*, 2003).

Una de las posibles limitaciones de este estudio tiene que ver con la ausencia de la participación de estudiantes indígenas a fin de conocer cuál es su percepción sobre los temas expuestos. Es recomendable otro estudio donde se indague, ahora desde sus vivencias y experiencias, cuáles son

las dificultades que enfrentan y cómo viven la inclusión o la no inclusión por parte de docentes y compañeros. Asimismo, se trabaja en la segunda etapa del proyecto donde se pretende hacer observación de las prácticas docentes que se realizan en aulas donde asiste al menos un NNA raramuri en la ciudad de Chihuahua, con el propósito de identificar aquellas que son inclusivas y su relación con los resultados escolares.

## Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Bautista, E. (2017). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Revista de ciencias sociales Collectivus*, 4(1), 155-178. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2017.8>
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 172-181.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Duarte-Herrera, M., Montalvo, D. y Valdés, E. (2019). Estrategias dispositionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, 43(2), 588-602. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I2.34038>
- Evangelista, R. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 443-459.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (11/09/2013). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación (DOF).
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28.
- INEE. (2021). *Resultados. Evaluaciones*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/ecea/resultados/#>
- Jiménez, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-24.
- López, M. y Aguilar, L. (2021). La educación inclusiva en la universidad pública. Entre las políticas educativas y actitudes del profesorado. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 14(1), 45-68.

- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(3), 505-517.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69.
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Misuraca, M. R., Szilak, S. M. y Barrera, K. A. (2018). Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UUNN. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 279-303.
- Molano, L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84.
- Page, M., Moreal, B., Calleja, J., Cerdán, J., Echeverría, M., García, M., Gaviria, J., Gómez, C., Jiménez, S., López, B., Martín-Javato, L., Mínguez, A., Sánchez, A. y Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-605.
- Ramírez, A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Revista Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 56-73. <http://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15683>
- Rodríguez, H. y Retortillo, Á. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 133-149.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Sánchez, A. y Lázaro, M. N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En Sánchez, A., Bernal, C., Carrión, J., Gutiérrez, R., Luque de la Rosa, A., Lázaro, M., Ortíz, L. y Pedrajas, M. (Eds.), *Educación Especial y mundo digital* (pp. 84-104). Universidad de Almería.
- Santander, S., Gaeta, M. y Martínez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>

- Saona, R., Tigrero, J. y Santillán, V. (2021). Percepciones de los docentes hacia la Inclusión Educativa en la Universidad de las Artes de Guayaquil. *Revista Yachana*, 11(1), 67-78.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio. *Revista internacional de estadística y geografía*, 4(1), 5-13.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Smith, J. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Unesdoc.
- Unesco. (2020). *Educación inclusiva*. América Latina y el Caribe: Portal Educación Inclusiva.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados [Teaching practice. A study from the meanings]. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5>
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fish, R. (2003). *Cambio*. Herder.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. Juan Pablos Editor.