

Inclusión educativa: descripción de barreras por diversidad lingüística y cultural***Educational inclusion: description of barriers due to linguistic and cultural diversity******Inclusão educacional: descrição das barreiras decorrentes da diversidade linguística e cultural*****Flor Ivett Reyes Guillén**

Universidad Autónoma de Chiapas, México

reyes.flor@unach.mx<https://orcid.org/0000-0001-9738-4554>**Resumen**

En el presente artículo se analizan las percepciones de estudiantes y docentes universitarios en torno a la presencia de barreras por diversidad lingüística y cultural en la educación superior. Para ello, se empleó una metodología mixta, específicamente mediante una encuesta y una entrevista en profundidad. El análisis de la encuesta se efectuó a través de estadística descriptiva, mientras que en las entrevistas se examinó el contenido para detectar las principales contribuciones de los informantes. Los principales demuestran que la percepción de discriminación por género y origen étnico está presente tanto en estudiantes como en docentes. Además, se observa la exclusión de estudiantes por parte de docentes, la cual es percibida y explicada por estos últimos como un entramado de relaciones actorales. En conclusión, el estudio identifica barreras como el origen étnico, la lengua materna, el género y el empleo que algunos estudiantes desarrollan simultáneamente con su formación universitaria.

Palabras clave: inclusión educativa barreras lingüísticas, barreras culturales, educación universitaria.

Abstract

This article presents the results of a research with the objective of analyzing the perceptions of university students and teachers about the presence of barriers due to linguistic and cultural diversity in higher education. The methodology used was mixed, where the survey and in-depth interview were the main techniques used. The analysis of the survey was carried out by descriptive statistics and the analysis of interviews, by content, detecting the main contributions of the informants. Among the main results, the perception of discrimination due to gender and ethnic origin is present in both students and teachers. The presence of discrimination or exclusion from students to teachers is present and is perceived and explained by the teachers themselves as a network of actor relationships. In conclusion, in the study, barriers are perceived such as ethnic origin, mother tongue, gender and employment that some students develop at the same time as their university education.

Key words: educational inclusion linguistic barriers, cultural barriers, university education.

Resumo

Este artigo analisa as percepções de estudantes universitários e professores sobre a presença de barreiras devido à diversidade linguística e cultural no ensino superior. Para tal, foi utilizada uma metodologia mista, nomeadamente através de um inquérito e de uma entrevista em profundidade. A análise da pesquisa foi realizada por meio de estatística descritiva, enquanto o conteúdo das entrevistas foi examinado para detectar as principais contribuições dos informantes. Os principais mostram que a percepção de discriminação baseada no género e na origem étnica está presente tanto nos alunos como nos professores. Além disso, observa-se a exclusão dos alunos pelos professores, percebida e explicada por estes últimos como uma rede de relações de atores. Em conclusão, o estudo identifica barreiras como origem étnica, língua materna, género e emprego que alguns estudantes desenvolvem simultaneamente com a sua formação universitária.

Palavras-chave: barreiras linguísticas de inclusão educacional, barreiras culturais, ensino universitário.

Fecha Recepción: Agosto 2023

Fecha Aceptación: Abril 2024



Introducción

México es un país caracterizado por su alta diversidad étnica, cultural y lingüística, con estados que albergan una importante población indígena, la cual habitualmente debe enfrentar barreras lingüísticas y culturales en diversos aspectos de la vida. En tal sentido, el presente documento presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo principal fue analizar las percepciones de estudiantes y docentes universitarios respecto a la presencia de estas barreras en la educación superior con el propósito de promover la inclusión estudiantil y mejorar la calidad educativa en esas instituciones.

Sobre este tema, existen múltiples factores que obstaculizan los esfuerzos para garantizar el derecho a la educación en las poblaciones indígenas o con alta diversidad étnica y cultural, los cuales abarcan desde aquellos externos a las instituciones educativas hasta los relacionados con los procesos educativos dentro de ellas. Ambos tipos de factores reducen las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo formal en todos sus niveles. De hecho, la falta de comprensión específica de los factores culturales y lingüísticos constituye un obstáculo para entender la dinámica social, incluyendo el derecho a la educación, y dificulta la consecución de una educación inclusiva (EI), término que se vincula con el concepto *barreras para el aprendizaje y la participación* (Booth y Ainscow, 2000).

Ahora bien, en el caso de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), esta tiene una alta proporción de estudiantes indígenas en su matrícula, y uno de los requisitos para graduarse es el dominio del idioma inglés, lo cual es relevante, dado que no se prioriza el dominio del español en esta población estudiantil. Dado el contexto y el área de influencia de la facultad, es crucial considerar esta necesidad como parte de los elementos que promoverán la inclusión educativa.

Sin embargo, cuando la población enfrenta barreras que dificultan su acceso a ciertos niveles educativos, se está vulnerando su derecho a la formación académica. Por eso, el uso de conceptos como *barreras para el aprendizaje y la participación* está estrechamente vinculado a la necesidad de atender la diversidad, la cual incluye diferencias en género, capacidades, origen social, étnico, cultural, y lingüística (Covarrubias, 2019).

Hasta ahora, se han desarrollado escasas indagaciones sobre las barreras en la educación universitaria, ya que la mayoría de la atención se ha centrado en la educación básica y media superior, así como en la educación para estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, es indispensable identificar estas barreras y comprender las percepciones de los actores involucrados con el fin de atender dichos problemas en los espacios universitarios.

Método

La presente investigación se desarrolló en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH (FCS) mediante un enfoque mixto. Las técnicas para recopilar información fueron la encuesta y la entrevista en profundidad. En concreto, la metodología estuvo dividida en tres etapas:

1. Etapa de revisión teórica, análisis y discusión de los conceptos de *barreras lingüísticas* y *barreras culturales*, así como la identificación de otros relacionados y que deben ser considerados en la recolección de percepciones de estudiantes y docentes universitarios.
2. Trabajo de campo con estudiantes universitarios matriculados y activos ($n = 100$), sin distinción de género, a quienes se les aplicó una encuesta que incluyó los siguientes elementos:
 - a. Identificación de percepciones sobre la presencia de barreras lingüísticas y culturales en el entorno universitario.
 - b. Experiencia de barreras educativas en sus actividades diarias dentro de la educación universitaria.

La encuesta se realizó de forma digital y se establecieron los siguientes criterios de inclusión: ser estudiantes o docentes universitarios, sin distinción de edad, género o grupo étnico. La selección de participantes se efectuó mediante la técnica de bola de nieve, en la cual el participante inicial, seleccionado por el investigador, recomendaba a otro participante, y así sucesivamente. El instrumento utilizado fue un cuestionario de percepciones sobre las barreras educativas, lingüísticas y culturales. La confiabilidad del instrumento se obtuvo utilizando el coeficiente de alfa de Cronbach.

3. Trabajo de campo a través de entrevistas en profundidad con docentes ($n = 12$) mediante las cuales se abordaron los siguientes aspectos:
 - a. Identificación de barreras lingüísticas y culturales para el aprendizaje y la participación estudiantil.
 - b. Percepción de discriminación y/o exclusión en la población estudiantil y docente.

Para la encuesta se empleó un análisis estadístico de carácter descriptivo, respaldado por una revisión bibliográfica y un enfoque fenomenográfico de los hallazgos. Esto permitió comprar matrices de concordancias y discrepancias entre los encuestados; además, se consideró el contexto donde se desarrolló el estudio.

Por último, para las entrevistas en profundidad se empleó la técnica de análisis de contenido con el fin de detectar puntos de coincidencia y discrepancia, así como las principales contribuciones de los participantes. Esto permitió una comprensión más profunda de las percepciones y experiencias expresadas por los entrevistados.

Resultados

El primer desglose de resultados corresponde a los hallazgos derivados de la revisión teórica, análisis y discusión de los conceptos *barreras lingüísticas* y *barreras culturales*, los cuales se presentan a continuación.

León (2007) y De la Cruz Flores (2022) sostienen que la educación es un conjunto tanto individual como supraindividual, caracterizado por su dinamismo y su exposición a cambios rápidos. En este contexto, las necesidades culturales siempre han sido identificadas como relevantes, lo que subraya la importancia de comprender la cultura tanto a nivel individual como colectivo.

La educación inclusiva (EI) forma parte de un modelo de derechos humanos que reconoce la educación como un derecho universal, sin distinciones ni exclusiones. Este enfoque se refleja en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y en la Nueva Agenda para el Desarrollo Sustentable (ONU, 2019), donde se reconoce la EI como un derecho fundamental para todas las personas. Así, esta se presenta como un sistema que busca ofrecer educación a todos, en un contexto de aceptación y respeto hacia la diversidad.

Ahora bien, a partir del enfoque de la EI se desarrolla el concepto *barreras de aprendizaje y participación* (BAP), el cual, según Booth y Ainscow (2000), forma parte del índice para la inclusión o guía para la EI. En otras palabras, la existencia de estas barreras tiene un impacto directo en el ámbito educativo, donde los estudiantes pueden quedar excluidos de un currículo homogéneo que no responde a la diversidad de los usuarios.

Las barreras, por ende, se definen como obstáculos que dificultan o impiden el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad, y pueden clasificarse en varios tipos (López, 2011):

- 1) Barreras políticas, relacionadas con leyes y normas educativas que pueden resultar contradictorias.

- 2) Barreras culturales, que abarcan aspectos como ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas y lenguas, y se subdividen en barreras actitudinales e ideológicas.
- 3) Barreras didácticas, vinculadas con aspectos como la competitividad, el currículo, la organización y la profesionalización.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018) identifica tres principales tipos de barreras, atendidas por el sistema educativo:

1. Barreras actitudinales, relacionadas con actitudes de rechazo, segregación, exclusión o sobreprotección entre los actores del proceso educativo.
2. Barreras pedagógicas, que se refieren a concepciones de los educadores sobre sus acciones y prácticas de enseñanza-aprendizaje que no se corresponden con las necesidades del alumnado.
3. Barreras de organización, que tienen que ver con el orden y la estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de normas y la distribución del espacio y el mobiliario.

Por su parte, Covarrubias (2019) propone la siguiente categorización de las barreras:

1. Barreras culturales, que engloban aspectos como ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas y lenguas, y se subdividen en barreras actitudinales e ideológicas.
2. Barreras políticas, relacionadas con la normatividad y legislación que rige la vida educativa de las instituciones, cumpliendo con las necesidades de inclusión y diversidad.
3. Barreras prácticas, que se dividen en prácticas de accesibilidad y prácticas de didáctica, estas últimas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las anteriores clasificaciones demuestran la importancia de reconocer la complejidad y diversidad de estas barreras desde su origen, ya que esto condiciona las acciones para generar estrategias de calidad educativa. En concordancia con esta idea, a lo largo del siglo XX, y en lo que va del siglo XXI, se han producido avances significativos en la identificación y comprensión de los factores que actúan como barreras para el logro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para alcanzar una educación de calidad en todos los niveles, de ahí que se hayan propuesto conceptos como *barreras para la inclusión* (González-Gil *et al.*, 2019). Esto refleja la necesidad de reflexionar sobre los procesos de atención, identificación de barreras y formas de exclusión que obstaculizan el derecho a una educación para todos.



En el ámbito concreto de la educación superior, y a pesar de ser un derecho fundamental, persisten barreras que dificultan el acceso a este nivel educativo y obstaculizan la consecución de una educación de calidad. Estas barreras pueden estar relacionadas con cuestiones de género, así como con elementos geográficos, económicos, sociales y culturales. Por lo tanto, es crucial llevar a cabo estudios que identifiquen y comprendan las dimensiones de estas barreras, de modo que se contribuya al logro de la calidad educativa en todos los niveles.

Al respecto, Martell León (2020) sostiene que la historia de la educación para grupos vulnerables y en situación de riesgo ha estado marcada por la búsqueda de eliminar la segregación, discriminación y exclusión dentro de las aulas. Sine embargo, se han realizado más estudios sobre problemas de aprendizaje en grupos con alguna discapacidad y sobre la inclusión en general que investigaciones centradas específicamente en la inclusión educativa en el nivel superior. Además, los grupos indígenas que conviven en un mundo globalizado y predominante muestran vulnerabilidad en los entornos escolares, como ocurre en el caso de México, donde a pesar de que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reconoce la presencia de 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2009), la educación se imparte de manera homogénea y en español. Esta diversidad lingüística es una realidad que influye en la educación, ya que muchas veces es distinta la lengua materna de los jóvenes que cursan los diferentes niveles educativos.

En pocas palabras, la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación está estrechamente vinculada con la atención a la diversidad, que abarca a personas con diversas condiciones asociadas a capacidades, contextos sociales, económicos, culturales y lingüísticos, quienes han sido excluidas del currículo estandarizado y cuyas necesidades específicas han sido ignoradas.

Esta realidad resalta la necesidad de avanzar hacia un desarrollo equilibrado donde todos puedan participar, en un contexto marcado por la globalización. Por eso, es responsabilidad colectiva buscar vías para lograr procesos educativos inclusivos en el sentido más amplio del término. Identificar las barreras que frenan o eliminan esta posibilidad es el primer paso para encontrar alternativas de acción que aborden esta problemática y permitan que la educación equitativa, inclusiva y responsable se convierta en una realidad.

Ahora bien, en cuanto a la percepción de los estudiantes sobre la presencia de barreras lingüísticas y culturales en la educación universitaria, los resultados muestran lo siguiente: sobre la descripción general de los estudiantes encuestados (n=100), se levantó la encuesta

con una distribución equitativa por género, con una edad promedio de 20 años (rango de edad entre 18 y 28 años).

Respecto al lugar de origen, el 56 % proviene de San Cristóbal de las Casas, donde se ubica la Facultad de Ciencias Sociales (FCS); el 33 % procede de diversos municipios de Chiapas, mientras que el porcentaje restante proviene de los estados de Oaxaca y Ciudad de México. En cuanto al idioma, el 27 % tiene como idioma materno una lengua indígena mayense, principalmente tsotsil, tseltal y chol.

Los encuestados provienen de las licenciaturas de Economía, Sociología e Historia, y actualmente cursan los semestres 1.º, 2.º, 3.º, 5.º y 8.º. De ellos, el 65 % considera que la universidad, y en particular la licenciatura que están cursando, cumple positivamente con sus expectativas. Del mismo modo, perciben de manera favorable a sus profesores, pues consideran que estos contribuyen ampliamente a su formación profesional (77 %).

Los alumnos también indican que han elegido estudiar en la universidad porque desean desarrollarse profesionalmente (92 %). Solo el 31 % opina que también lo hacen para satisfacer las expectativas de sus padres. Es relevante mencionar que el 50 % habría preferido estudiar otra carrera, aunque la mayoría afirma estar motivada para seguir con la carrera elegida.

En lo concerniente al aprendizaje del inglés (tabla 1), los estudiantes perciben la obligatoriedad de este idioma, pero al mismo tiempo reconocen que les gusta (73 %), les resulta útil (96 %) y lo consideran necesario por encima de cualquier otra lengua (89 %).

Tabla 1. Percepciones de estudiantes universitarios respecto al aprendizaje del idioma inglés

| Percepción | % de estudiantes encuestados |
|--|------------------------------|
| Lo perciben como una actividad obligatoria | 100 |
| Les gusta aprender inglés | 73 |
| Les sirve | 96 |
| Lo necesitan antes que el aprendizaje de cualquier otro idioma | 89 |

Fuente: Elaboración propia

Sobre la situación de los estudiantes que también trabajan, el 46 % de los encuestados desempeñan ambos roles, lo que les dificulta cumplir con sus actividades universitarias. De hecho, el 39 % indica que este asunto representa una barrera.

Por otra parte, el 13 % percibe discriminación por género, mientras que el 24 % considera que existe discriminación por origen étnico. Estos datos se corroboran con respecto a las percepciones de exclusión; únicamente el 27 % de los encuestados cree que es más difícil para las mujeres realizar sus estudios universitarios. Respecto al concepto *inclusión estudiantil*, se trata de garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas estudiantes en igualdad de condiciones, aunque el 39 % afirma que esto no se lleva a cabo.

Además, aunque la mayoría de los estudiantes no perciben exclusión, un porcentaje sí se siente excluido, ya sea por género (8 %) o por origen étnico (24 %). Por último, este grupo de encuestados no percibe discriminación de estudiantes hacia docentes.

Percepción de docentes respecto a la presencia de barreras lingüísticas y culturales en educación universitaria

El personal docente entrevistado (n = 12) tiene una edad promedio de 58 años, con edades que oscilan entre los 38 y los 67 años, distribuidos equitativamente en cuanto a género. Nueve de ellos son originarios del estado de Chiapas, México, uno del estado de Jalisco, México, y una docente es de Santander, Colombia. La experiencia de contar con personal docente que conozca el contexto desde su origen facilita una mayor comprensión de los procesos y necesidades, pero también puede llevar a la naturalización de los obstáculos para el acceso igualitario a la educación en todos sus niveles, lo que puede resultar en una falta de visibilidad de posibles barreras.

En cuanto al nivel de estudios, el 72.7 % de los docentes entrevistados cuenta con un doctorado, mientras que el resto tiene un nivel de estudios de maestría. Es relevante destacar que todas las mujeres entrevistadas poseen un grado de doctorado, lo que indica un aumento en la presencia de ellas con el más alto grado de escolaridad. Los docentes están adscritos a las licenciaturas de Sociología, Economía e Historia, y tienen una experiencia promedio en la docencia de 18 años, con un rango que va desde los 10 hasta los 35 años.

La mayoría de los docentes perciben de manera positiva el cumplimiento de sus expectativas por parte de la institución donde trabajan. Sin embargo, algunos contratados por asignatura consideran que este tipo de vinculación laboral limita sus oportunidades de un

crecimiento académico sólido, lo que influye en su percepción negativa sobre el cumplimiento de expectativas. A pesar de esto, todos los entrevistados expresan sentirse satisfechos con sus actividades docentes en los grupos que les son asignados.

Las percepciones de los docentes con respecto al compromiso y la dedicación que los estudiantes asignan a su formación profesional son en su mayoría negativas, ya que creen que falta ese compromiso por parte de los estudiantes consigo mismos. También observan que los alumnos realizan sus estudios profesionales principalmente en busca de desarrollo personal, aunque en menor medida también para complacer a sus padres.

Sobre la dificultad para comprender a los estudiantes cuya lengua materna es distinta al español, la mayoría de los docentes encuentran esta situación difícil. Sin embargo, en relación con el requisito de aprender inglés como parte de los estudios de pregrado, los entrevistados coinciden en que, si bien dicha lengua es útil para el desarrollo profesional, no debería ser una condición indispensable, especialmente dadas las características del contexto y la naturaleza de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS). Por eso, sugieren que la universidad debería centrarse en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como de dialectos o lenguas indígenas de la región, además del español para estudiantes indígenas.

A diferencia de las percepciones de los jóvenes, casi la mitad de los docentes entrevistados considera que las mujeres siguen enfrentando dificultades para realizar estudios universitarios. Aunque se busca la igualdad de acceso por género, algunos docentes creen que aún no se ha logrado de manera satisfactoria.

Por último, respecto a la inclusión estudiantil, los entrevistados coinciden en que se refiere al derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes en igualdad de condiciones, pero algunos de ellos opinan que, aunque se han definido planes de inclusión estudiantil, aún no se implementan de manera satisfactoria.

Discusión

En el presente estudio, los docentes no identifican una fuerte motivación y compromiso por parte de los estudiantes hacia su formación profesional. Sin embargo, es crucial que los profesores universitarios cuenten con compromiso para formar profesionales capaces de enfrentar sus proyectos de vida y estimular la motivación en ellos, pues, para Franco López (2021), este último elemento es la fuerza impulsora que genera dinámicas que favorecen la calidad del proceso educativo y favorecen el desarrollo futuro del estudiante como profesional.

De hecho, este aspecto está estrechamente relacionado con la deserción escolar, lo cual, según Erazo y Rosero (2021), ya sea voluntaria o no, se debe principalmente a la falta de orientación vocacional y motivación, lo que destaca la necesidad de ofrecer orientación vocacional a todos los estudiantes, desde la educación media hasta la educación universitaria.

Por otro lado, los resultados sobre la percepción de los estudiantes respecto a la importancia del aprendizaje del idioma inglés en la universidad son alentadores. Al respecto, es evidente que dicha lengua es indispensable en las sociedades contemporáneas para facilitar la comunicación en diversos ámbitos, como los culturales, económicos, sociales y científicos.

Asimismo, respecto a la condición de los estudiantes de tener también un empleo, según Cruz Piñeiro *et al.* (2017), aquellos que desempeñan ambos roles experimentan tensiones y sacrificios en ambos ámbitos. Sin embargo, paradójicamente, también se sienten satisfechos y orgullosos. En otras palabras, los alumnos que combinan el trabajo con sus estudios se esfuerzan por cumplir con ambas responsabilidades sin considerar necesario abandonar alguna de ellas, lo que demuestra su compromiso en ambas áreas.

Sobre el tema de la exclusión, se evidenció que la desigualdad y la discriminación por etnia y género están presentes en contextos sociales y universitarios, lo cual surge, en gran medida, de la falta de información sobre temas como el respeto, la equidad, la igualdad y la violencia (Fandiño, 2014). Esto subraya la importancia de sensibilizar al personal docente en estas cuestiones y de implementar estrategias para mejorar la convivencia dentro de la comunidad universitaria y prevenir conductas discriminatorias.

Finalmente, es evidente que los estudiantes indígenas llegan a la universidad con deficiencias en el dominio del español, lo que constituye una barrera para su éxito académico. Por tanto, resulta crucial reconocer la presencia de estas barreras lingüísticas y dedicar la atención necesaria para superarlas.

Conclusiones

Entender las percepciones entre los diversos actores sociales y encontrar mecanismos de mejora para abordar estos problemas en los espacios universitarios es vital para asegurar procesos educativos de calidad, es decir, donde se tome en cuenta lo humano y lo cultural en su totalidad, y no de manera fragmentada. En tal sentido, la educación inclusiva (EI) emerge como parte de un modelo que reconoce el derecho humano a la educación para todas las personas, sin distinción ni exclusión.

Para conseguir ese propósito, sin embargo, se deben considerar las barreras que dificultan o impiden el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de

equidad. De hecho, en entornos de diversidad cultural, como el caso de estudio mencionado, esas barreras se manifiestan en formas como el origen étnico, la lengua materna, el género y la situación laboral de algunos estudiantes.

Por otra parte, cabe indicar que si bien la mayoría de los alumnos muestran interés por su desarrollo profesional y están motivados con la carrera que han elegido, una proporción considerable de ellos hubiera preferido estudiar otra especialidad. Esta percepción contrasta con la de los docentes, quienes consideran que los estudiantes carecen de compromiso hacia su formación profesional.

Respecto al aprendizaje del inglés, los estudiantes opinan que les gusta y lo encuentran útil para su desarrollo profesional. Por su parte, los docentes sostienen que si bien es importante enseñar lenguas extranjeras, la universidad también debe priorizar la atención a los dialectos o lenguas indígenas de la región, así como al español para los estudiantes indígenas.

Finalmente, se percibe claramente la presencia de discriminación por género u origen étnico tanto entre los estudiantes como entre los docentes. Además, estos últimos reconocen la existencia de discriminación o exclusión de estudiantes hacia ellos, lo cual defienden como un proceso complejo de relaciones entre los diversos actores sociales presentes en estos espacios educativos.

Futuras líneas de investigación

Para futuras investigaciones, es necesario realizar análisis comparativos entre zonas urbanas y rurales sobre las percepciones respecto a las barreras de acceso a la educación universitaria. Además, se requiere profundizar en la presencia de discriminación o exclusión de estudiantes hacia los docentes, así como las estrategias para abordar este problema.

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Editorial del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo Holguín, A. Ríos Castillo y J. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la nueva escuela mexicana* (p.p. 135-157). Editorial de la Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Cruz Piñeiro, R., Vargas Valle, E. D., Hernández Robles, A. K., y Rodríguez Chávez, O. (2017). Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(3), 571-604.
- De la Cruz Flores, G. (2022). Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 71-91. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.468>
- Erazo, X. F. y Rosero, E. R. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591-606. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>
- Fandiño, Y. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. *Advocatus*, 5(23).
- Franco López, J. A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- López, M. M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 1(21), 37-54.
- Martell León, L. F. (2020). Las barreras para el aprendizaje y la participación. Un análisis desde la Psicología. *Revista de Ciencias de la Educación. Academicus*, (17).

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2019). *La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y los objetivos de desarrollo sostenible – Agenda 2030*. <http://www.convenciondiscapacidad.es/2019/09/14/la-convencion-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-agenda-2030/>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.