



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898478*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: V    Número: 3    Artículo no.: 20    Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2018.**

**TÍTULO:** Niños indígenas en Nuevo León: algunos desafíos en su paso por la escuela.

**AUTORES:**

1. Dr. Mario Alberto González Medina.
2. Dra. Diana Carolina Treviño Villarreal.

**RESUMEN:** Actualmente, existen desafíos que enfrentan los niños indígenas en su paso por la escuela primaria, por ello, en la presente investigación se analizan los mismos, al ser comparados con los alumnos no indígenas que cursan el sexto grado de primaria en Nuevo León, México, y utilizando una muestra de 3,095 alumnos contenidos en la base de datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2015, se obtuvo que los resultados en Matemáticas y en Lenguaje y Comunicación son inferiores para alumnos indígenas, así como también el nivel de logro alcanzado; los alumnos indígenas tiene más probabilidades de reprobar año y trabajar, perciben que sus opiniones no son tomadas en cuenta y que son interrumpidos e ignorados por sus maestros.

**PALABRAS CLAVES:** Población indígena, desafíos, nivel de logro, escuela.

**TITLE:** Indigenous children in Nuevo León: some challenges during their time at school.

**AUTHORS:**

1. Dr. Mario Alberto González Medina.
2. Dra. Diana Carolina Treviño Villarreal.

**ABSTRACT:** Currently, there are challenges faced by indigenous children during their time at primary school; therefore, in the present research they are analyzed to be compared with non-indigenous students enrolled in the sixth grade in Nuevo León, Mexico, using a sample of 3,095 students contained in the database of the National Plan for the evaluation of the learning 2015. It was obtained that the results in Mathematics and Language and Communication are lower for the indigenous students, as well as the level of achievement reached; indigenous students are more likely to fail a year and work, so they perceive that their opinions are not taken into account and they are interrupted and ignored by their teachers.

**KEY WORDS:** Indigenous population, challenges, level of achievement, school.

**INTRODUCCIÓN.**

Según datos proporcionados por la UNICEF (s.f), en México, los niños y adolescentes indígenas son quienes conforman la población con más carencias; así mismo ha quedado descrito, que en la actualidad, el Sistema Educativo Mexicano ha influido para que estos mismos niños y adolescentes permanezcan en los más bajos niveles de aprendizaje (Schmelkes, 2013), además de que tienen que enfrentarse, entre otras cosas, a obstáculos relacionados con los comportamientos discriminatorios y racistas dentro de la escuela (Naciones Unidas, 2016); es por ello, que desde el INEE-UNICEF (2016) se hablaba de que el propio Sistema Educativo tiene diferentes obligaciones, destacando la de eliminar estos obstáculos para alcanzar un elevado logro académico (derivado de las pruebas de aprovechamiento escolar).

En torno al tema, en México, los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), que tienen como finalidad expresar el conocimiento de los escolares en correspondencia con el currículo nacional (INEE, s.f), y que han sido aplicados de manera consecutiva en los diferentes ciclos escolares desde el año 2004 y hasta el año 2014, dieron cuenta que el nivel de logro alcanzado por los alumnos de distintos tipos de servicio fue más bajo en los planteles indígenas, esto en sexto grado de primaria en el año 2013 y en tercer grado de secundaria en el año 2012 (INEE-UNICEF, 2016).

Ante dicho panorama, en este grupo de población cobra especial valor llevar a cabo aportaciones plausibles, promoviendo en todo momento el derecho a la educación, y siempre tomando en cuenta otros componentes que traspasan el entorno educativo, como por ejemplo, la demanda del trabajo infantil, algo que impide a miles de niños indígenas tener la suficiente energía y tiempo para acudir a la escuela (UNICEF, 2014), así pues, es una necesidad dar a conocer algunos de los desafíos que deben enfrentar, pautas que servirán para crear estrategias de mejora dentro de los planteles educativos en el estado de Nuevo León.

## **DESARROLLO.**

Para que una población sea considerada como indígena, es necesario que esta se auto-adscriba como tal, o que pertenezca a un hogar en donde el jefe de familia, el cónyuge, o alguno de sus ascendientes se auto-adscriba como indígena, pudiendo ser o no hablante de una lengua (INEE, 2017). Al respecto, los resultados de la Encuesta Intercensal 2015 llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI) (tomando en cuenta el criterio de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) arrojaron que en México, la presencia de personas indígenas era de 12,025,947, esto es un 10.1% de la población nacional (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2017).

Cabe destacar, que en particular, este grupo es muy vulnerable, dada la situación de rezago social por la que atraviesa, razón por la que en México se han realizado quehaceres para generar cambios; no obstante, siguen perdurando grandes desigualdades (pobreza, exclusión y marginación) en comparación con la población que no es indígena, y en donde los niños son los más afectados (INEE, 2017). En cuanto a este último grupo, la composición de niños y adolescentes, los cuales comprenden entre los 0 y 17 años de edad, suman un total de 4.6 millones, representando un 37.9% de la población indígena; uno de los estratos que es fundamental visibilizar, debido al compromiso que ha definido el estado mexicano para garantizar sus derechos, entre ellos, el acceso a la educación, la eliminación de la violencia, la discriminación y la protección contra el trabajo infantil (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2017).

En este sentido, y si bien es cierto que el derecho a la educación ha figurado en instrumentos jurídicos tanto nacionales como internacionales, el escenario que enfrentan actualmente los niños indígenas es sombrío, ya que son ellos quienes no ejercen este ni otros derechos; así mismo, son incuestionables las serias disparidades que reflejan los actos de segregación de los infantes indígenas frente a los que no lo son (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2017), destacando en el ámbito educativo, las diferencias en los resultados alcanzados, el nivel de logro, la repetición, el trato por parte de los docentes y la manifestación del trabajo infantil. Ante estas consideraciones, diversos trabajos han dado cuenta de ello.

Los escolares indígenas han adquirido de manera constante los peores resultados en lo que respecta a los logros de aprendizaje durante los últimos 10 años, así lo dio a conocer recientemente la OREALC/UNESCO (2017).

En consonancia con esto, un informe arrojado también por la UNESCO (2014), hizo notar que en el Perú, los hispanohablantes poseen siete veces más posibilidades de lograr un nivel de lectura satisfactorio; esto comparado con aquellas personas que hablan una lengua indígena.

En torno al tema, Blanco (2017) hizo públicas una serie de hipótesis relacionadas con las brechas de aprendizaje que existen entre alumnos indígenas y no indígenas de México en nivel primaria, punteando entre otras cosas, que cuanto más elevada es la cercanía con alguna lengua indígena, el promedio de los resultados en Matemáticas y Español de los niños es menor, además de que las escuelas para niños indígenas en promedio, muestran resultados más bajos; esto en comparación con las escuelas públicas (no indígenas).

Un reporte referente al Panorama Educativo de México 2016 dio cuenta, que las primarias indígenas, junto con las secundarias técnicas, eran quienes presentaban las más grandes brechas en lo referente al logro de egreso oportuno; esto al tratarse de escuelas mayormente vulnerables: en educación primaria, los planteles educativos indígenas tuvieron un egreso oportuno y total muy por debajo de las primarias generales (INEE, 2016).

El Observatorio Ciudadano de la Educación (2008) dio a conocer que en México, los escolares indígenas son las personas que menos calidad reciben en lo que a la atención educativa se refiere, esto medido por los insumos humanos y materiales con los que cuentan; algo que se ve reflejado en un mayor índice de reprobación, además de un menor aprendizaje en este grupo de población. En concreto, los escolares no logran dominar el español, esto debido a que no se ha partido de un buen manejo de la propia lengua, recibieron una deficiente educación y carecen de ciertas habilidades indispensables para continuar con sus estudios; un claro ejemplo de ello, en el nivel medio superior, es que la cantidad de estudiantes indígenas que aprueban los exámenes de admisión es menor que los que no lo son. De aquí sería pertinente tomar en cuenta lo que Barriga Villanueva (2008) manifestaba sobre la importancia de encontrar soluciones específicas a los

problemas de enseñanza aprendizaje en los niños indígenas, quienes ya de entrada se encuentran frente a una clara desventaja lingüística.

Por otro lado, Torres (2008) dejó por sentado, que existen ciertos indicadores negativos que están ligados a la educación, y que estos se aglutinan en los grupos de personas indígenas, destacando, entre otros, la presencia de docentes sin experiencia y con una endeble capacitación, y la repetición escolar.

En lo referente al trato hacia los alumnos, Raesfeld (2009) expuso que la discriminación a los niños indígenas se da desde las primeras visitas a los planteles educativos, manifestándose hacia ellos actos que incluyen burlas, además de situaciones más serias que deterioran su autoestima, dando como resultado un conjunto de problemas relacionados con su aprovechamiento escolar y con su aprendizaje, y derivando en calificaciones más bajas. Aunado a esta situación, muchos de los niños tienen que trabajar para apoyar a sus familias.

Rebolledo Recendiz (s.f), también expresó que la educación que recibe el alumnado indígena se da en un contexto discriminatorio y racista, el cual interfiere en sus actividades académicas, que los escolares indígenas, comparados con los que no lo son, afrontan diferentes contrariedades, entre ellas de acceso y permanencia a los planteles, dándose también situaciones de abandono por razones laborales. Algo muy similar fue reportado hace más de una década en la publicación titulada “Pueblos indígenas, desarrollo humano y discriminación en el Ecuador”; aquí se hablaba de que el trabajo infantil indígena reflejaba una alta tendencia; un 90% de los niños de 12 años que no eran indígenas todavía asistían a la escuela; sin embargo, el porcentaje de los niños indígenas en este grupo de edad era de solo el 75%, además, el caso de niños y jóvenes que laboraban y no estudiaban era más grave para el grupo indígena (Larrea Maldonado et al., 2007).

Horbath (2013) aseveró en su trabajo titulado “De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano” que los niños renuncian pronto a la escuela para apoyar con el ingreso familiar, una condición que trae consigo el fracaso académico.

Durante el año 2014, se llevó a cabo un encuentro con comunidades y pueblos indígenas; esto con el objetivo de evidenciar cómo estas mismas comunidades entienden y definen la acción docente, las formas de evaluar, entre otras, dando como resultado que algunos profesores y autoridades del ámbito educativo exponen actitudes discriminantes hacia los integrantes de las comunidades indígenas, además de que los niños no aprenden de manera correcta los conocimientos demandados por el currículo nacional ni los relacionados con los saberes de la localidad (INEE, 2017).

Otra publicación referente al tema, dejó entrever que muchos de los responsables de las escuelas, una vez que identifican como indígenas a ciertos de sus alumnos, mantienen actitudes negativas hacia ellos, además de ostentar tratos de segregación y discriminación (Schmelkes, 2010); información coincidente con UNICEF (2011), al abordar que estos mismos niños son discriminados por hablar una lengua indígena.

Aguiar Andrade y Acle-Tomasini (2012) hicieron notar que el plantel educativo asentado en áreas urbanas, no está preparado para recibir a escolares indígenas, esto debido a una problemática de invisibilidad; personal directivo y docente desconocen las necesidades puntuales de estos alumnos, lo que va generando una serie de componentes de riesgo, los que subsecuentemente se vinculan con la poca atención por parte de los maestros y con la discriminación.

Algo equivalente se hizo evidente en el trabajo publicado por el Ministerio de Educación de la República de Chile y que fue titulado “Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva”, al dar a conocer que los alumnos que pertenecen a alguna etnia

indígena, generalmente padecen de discriminación, acto que no es expuesto únicamente por sus compañeros, sino también por los mismos integrantes de la comunidad educativa, incluyendo a los maestros (Ministerio de Educación, 2013); por consiguiente, y contemplando que la discriminación es una práctica que radica en dar un trato desfavorable a cierta persona o a un grupo sin merecerlo (CONAPRED, s.f), resulta una necesidad que dicha acción se vea frenada en este contexto, lo cual podría traer beneficios, tal como se ha expresado en el trabajo de González Medina y Treviño Villarreal, (2018) en población no indígena, y en el cual se encontró que el logro educativo está asociado a diversos factores, siendo uno de ellos la labor docente, acto reflejado en escuchar con atención a los escolares frente a algún comentario, la motivación hacia sus alumnos, entre otros.

Ante esa realidad, cobra especial relevancia en la presente investigación puntualizar en las diferencias que existen entre los niños indígenas frente a los que no lo son en sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México; esto visto en: los resultados alcanzados en las asignaturas de Matemáticas y de Lenguaje y Comunicación, además del nivel de logro en cada una de ellas en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015; la repetición, que se manifiesta cuando aquellos escolares, que no han alcanzado los conocimientos necesarios instituidos en los planes y programas de estudio, repiten el grado actual (SEP, 2008); el trato por parte de los docentes, esto traducido en tomar en cuenta las opiniones de sus alumnos, el interrumpirlos o no durante las clases, e ignorarlos o no durante su participación en las mismas (todo esto expresado por las percepciones del alumnado); y finalmente, la presencia del trabajo infantil, acción que ha demostrado ser nociva para el desarrollo de los niños, y en la cual están incluidas tareas peligrosas y que interfieren en su paso por la escuela (OIT, s.f).



**Diseño Metodológico.**

En este trabajo se utilizó la base de datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015, la cual fue puesta a disposición del público en general por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y para lo cual se utilizaron únicamente las evaluaciones de los alumnos de sexto grado de educación primaria del estado de Nuevo León, México, durante el ciclo escolar 2014-2015. El tipo de investigación fue descriptiva y correlacional. El procesamiento de la información fue hecho en el *software* IBM SPSS 24. Todos los resultados fueron estadísticamente significativos para un  $p$ -valor  $< 0.05$ .

Se trabajó inicialmente con los resultados de Matemáticas y de Lenguaje y Comunicación, así como con los niveles de logro (Nivel I: Insuficiente, Nivel II: Indispensable, Nivel III: Satisfactorio y Nivel IV: Sobresaliente) en cada una de estas asignaturas. El puntaje que obtuvieron los alumnos en cada área tuvo una media de 500 unidades con una desviación estándar de 100 unidades (INEE, 2015).

Se compararon los resultados en Matemáticas y en Lenguaje y Comunicación entre alumnos indígenas y no indígenas. Para realizar dicha comparación, se aplicó primero la prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov para determinar si los resultados en ambas áreas seguían una distribución normal. En este caso, la prueba indicó que los datos no seguían una distribución normal; por lo tanto, se aplicó la prueba de U de Mann-Whitney y se compararon los resultados en las dos áreas. De manera similar, se evidenció que existe una relación entre el nivel de logro en Matemáticas y en Lenguaje y Comunicación con el tipo de alumno (indígena y no indígena); esto por medio de la prueba de independencia y del estadístico Chi-cuadrada.

Posteriormente, se analizó la distribución del tipo de alumno y el número de ellos que no han repetido o que han repetido al menos un año escolar. Para llevar a cabo dicho análisis, se aplicó una regresión logística binaria, tomando como variable dependiente la repetición del alumno con

las categorías: 1) repetir al menos un año escolar y 2) no repetir. Como variable independiente se tuvo el tipo de alumno; esto es, ser o no indígena.

Subsecuentemente, para los tres aspectos que conformaron el trato recibido por los alumnos por parte del maestro, se comparó el porcentaje de escolares indígenas y no indígenas que percibían cada aspecto por medio de la prueba de hipótesis para proporciones utilizando el estadístico Chi-cuadrada. Luego, para determinar el peso que cada aspecto tuvo en cada tipo de alumno, se generaron los índices de trato ITAI e ITANI, para alumnos indígenas y no indígenas, respectivamente. La construcción de los índices se hizo por medio de la aplicación de la técnica de análisis de componentes principales; para seleccionar cada uno de los componentes se siguió el criterio de tomar todos aquellos componentes que tengan un autovalor mayor que uno (Hair et al., 2010).

Por último, se aplicó la prueba de independencia por medio del estadístico  $\chi^2$  para determinar si existía una relación entre el tipo de alumno (indígena y no indígena) y el trabajo (trabajar o no trabajar).

### **Resultados.**

La muestra estuvo conformada por 3,095 alumnos de sexto grado de educación primaria; 1,469 (47.5%) mujeres, 1,625 (52.5%) hombres y una respuesta omitida. En ambos sexos, la edad media fue de 12.1 años, con una desviación estándar de 0.5 años. El número de alumnos que se consideró indígena fue de 280 (9%), mientras que la cantidad de escolares que no se consideró indígena fue de 2,815 (91%).

El primer desafío que se describe es el que corresponde a los resultados en las áreas de Matemáticas y de Lenguaje y Comunicación entre alumnos indígenas y no indígenas, los cuales se muestran en la Figura 1. Para determinar si existió una discrepancia entre los resultados de cada

área, se aplicó primero la prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov, la cual se muestra en la Tabla 1. Derivado de esta, se puede decir, que los resultados en ambas áreas no siguen una distribución normal; por lo tanto, para comparar los resultados en cada área por tipo de alumno, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

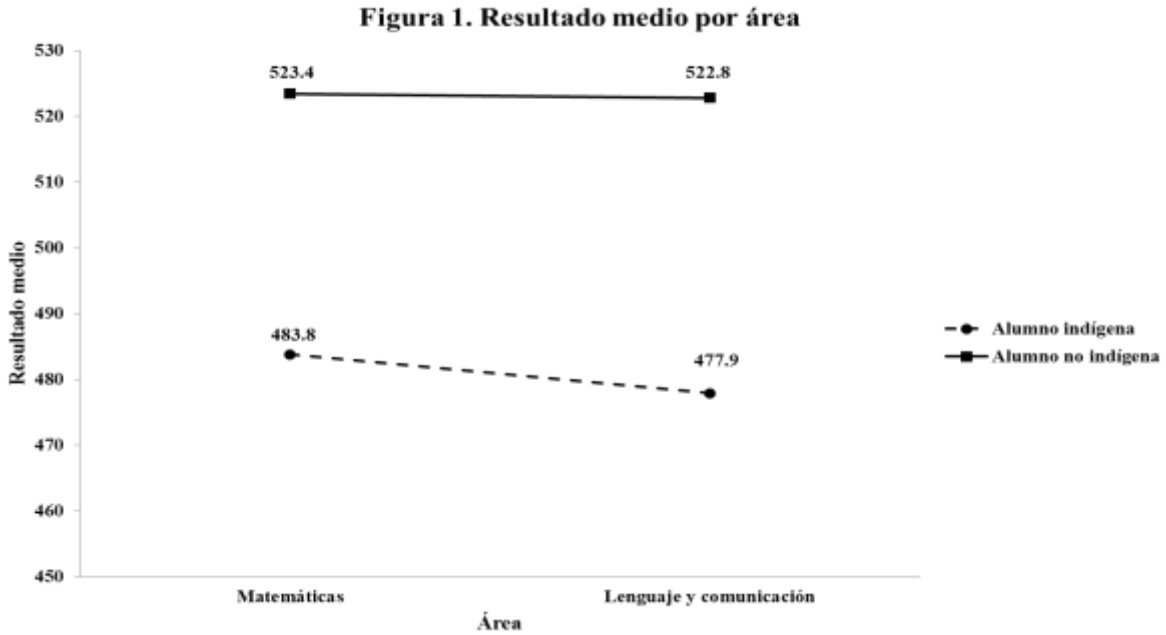


Tabla 1. Resultados de la prueba de Kolgomorov-Smirnov.

Área	Tipo de alumno	Estadístico	gl	p-valor
Matemáticas	Indígena	0.079	280	0.000
	No indígena	0.073	2815	0.000
Lenguaje y comunicación	Indígena	0.078	280	0.000
	No indígena	0.045	2815	0.000

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA, 2015,

Al aplicar la prueba U de Mann-Whitney se obtuvieron los resultados que se muestran en las Tablas 2 y 3; con base en ellos, se puede decir que hay evidencia suficiente para indicar que el resultado en Matemáticas y en Lenguaje y Comunicación es diferente para alumnos indígenas y no indígenas.

Tabla 2. Rangos de la prueba U de Mann-Whitney.

Área	Tipo de alumno	n	Rango promedio	Suma de rangos
Lenguaje y comunicación	Indígena	280	1181.61	330850.00
	No indígena	2815	1584.44	4460210.00
	Total	3095		
Matemáticas	Indígena	280	1236.04	346091.00
	No indígena	2815	1579.03	4444969.00
	Total	3095		

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA, 2015.

Tabla 3. Estadísticos de la prueba<sup>a</sup> U de Mann-Whitney.

	Lenguaje y Comunicación.	Matemáticas.
U de Mann-Whitney	291510.000	306751.000
W de Wilcoxon	330850.000	346091.000
Z	-7.194	-6.125
Sig. asintótica (bilateral)	0.000	0.000

a. Variable de agrupación: Tipo de alumno.

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA, 2015.

Una vez demostrado, que existe una diferencia significativa en la distribución del resultado por tipo de alumno, se aplicó nuevamente la prueba U de Mann-Whitney para determinar si los alumnos indígenas obtienen calificaciones inferiores. Los resultados de la prueba se muestran en la Tabla 4. De ellos, se puede decir, que los alumnos indígenas tienen un resultado (mediana) inferior que los alumnos que no son indígenas, tanto en Matemáticas, como en Lenguaje y Comunicación.

Tabla 4. Prueba U de Mann-Whitney.

Área	Alumnos indígenas	Alumnos no indígenas	Estadístico W	p-valor
Matemáticas.	472.24	505.53	4444969.0	0.000
Lenguaje y Comunicación.	460.04	513.09	4460210.0	0.000

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA, 2015.

De hecho, las disimilitudes en los resultados de cada área por parte de los alumnos también se ven reflejadas en los niveles de logros alcanzados. Las Tablas 5 y 6 muestran la distribución de los alumnos en cada uno de los cuatro niveles de logro en Matemáticas y en Lenguaje y Comunicación. Se encontró que el nivel de logro depende del tipo de alumno; es decir, la mayoría de los alumnos indígenas se encuentran en el nivel de logro I, tanto en Matemáticas como en Lenguaje y Comunicación.

Tabla 5. Distribución de alumnos por nivel de logro en Matemáticas.

Tipo de alumno	Nivel de logro en Matemáticas				Total
	I	II	III	IV	
Indígena	191 (68.2%)	39 (13.9%)	35 (12.5%)	15 (5.4%)	280 (100%)
No indígena	1,498 (53.2%)	518 (18.4%)	495 (17.6%)	304 (10.8%)	2815 (100%)
Total	1689 (54.6%)	557 (18.0%)	530 (17.1%)	319 (10.3%)	3095 (100%)

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA, 2015.  
 Dependencia significativa entre el nivel de logro en matemáticas y el tipo de alumno ( $\chi^2 = 24.493$  y p-valor  $< 0.001$ ).

Tabla 6. Distribución de alumnos por nivel de logro en Lenguaje y Comunicación.

Tipo de alumno	Nivel de logro en Lenguaje y Comunicación				Total
	I	II	III	IV	
Indígena	168 (60.0%)	75 (26.8%)	29 (10.4%)	8 (2.9%)	280 (100%)
No indígena	1,168 (41.5%)	1,005 (35.7%)	518 (18.4%)	124 (4.4%)	2,815 (100%)
Total	1,336 (43.2%)	1,080 (34.9%)	547 (17.7%)	132 (4.3%)	3,095 (100%)

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA 2015.  
 Dependencia significativa entre el nivel de logro en lenguaje y comunicación y el tipo de alumno ( $\chi^2 = 36.766$  y p-valor  $< 0.001$ ).

Siguiendo con lo académico, la Figura A muestra la distribución del tipo de alumno y el número de ellos que no han repetido o que han repetido al menos un año escolar. Aplicando una regresión logística binaria y tomando como variable dependiente la repetición del alumno con las categorías: 1) repetir al menos un año escolar y 2) no repetir, y como variable independiente ser o no indígena; se obtuvieron los resultados que se muestran en la Tabla A. En otras palabras, un alumno indígena tiene 1.98 veces más probabilidades de repetir al menos un año escolar con respecto a un escolar no indígena.

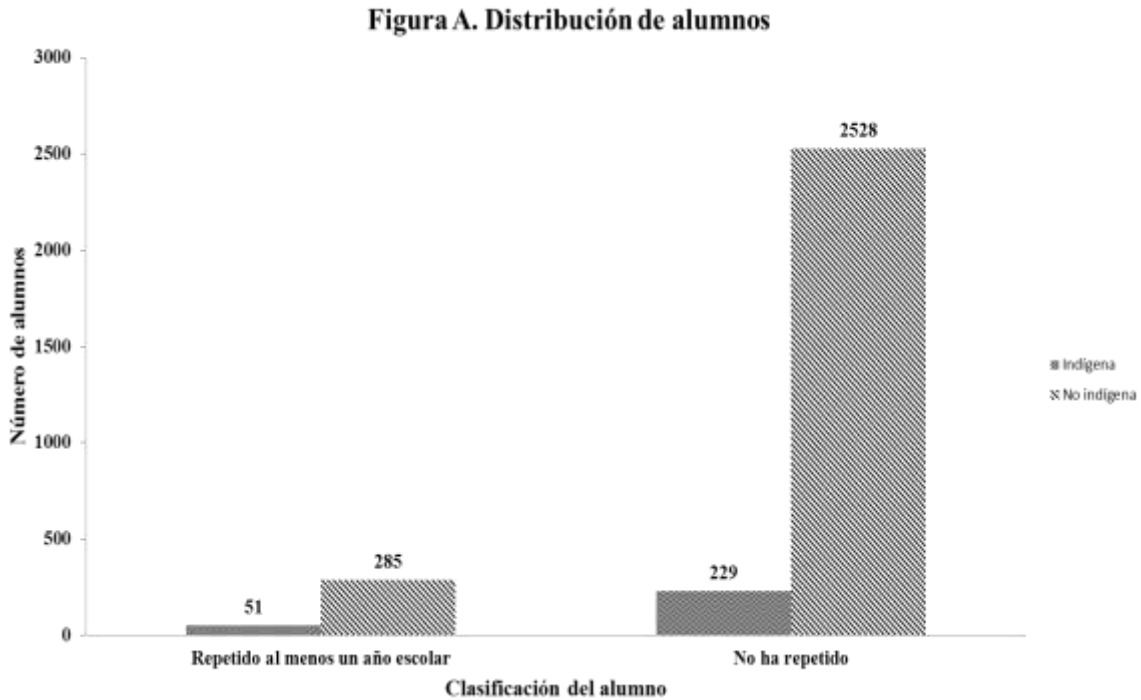


Tabla A. Resultados de la regresión logística binaria.

Variable independiente	B	Error estándar	Wald	gl	p-valor	Exp (B)	IC del 95%
Alumno indígena	0.681	0.167	16.625	1	0.000	1.98	[1.4, 2.7]

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA, 2015.

-2 Logaritmo de la verosimilitud = 2110.914; R cuadrado de Cox y Snell = 0.005 y R cuadrado de Nagelkerke = 0.010.

Con respecto al trato que se recibe por parte de los maestros, la Tabla 7 muestra las diferencias estadísticamente significativas en cuanto al porcentaje de alumnos indígenas con respecto a los no indígenas en los aspectos considerados. En ella, se puede apreciar, que son menos los escolares indígenas cuyas opiniones son tomadas en cuenta en clase y que son más los alumnos indígenas que son interrumpidos e ignorados en clase.

Tabla 7. Porcentaje de alumnos por tipo de convivencia.

Aspectos que conforman el trato recibido por parte del maestro.	Alumnos indígenas	Alumnos no indígenas	$\chi^2$	p-valor
Mis maestros toman en cuenta mis opiniones en clase (Opinión).	59.1%	68.3%	9.602	0.001
Mis maestros me interrumpen en clase (Interrumpen).	20.4%	11.6%	18.044	0.000
Mis maestros me ignoran cuando participo en clase (Ignoran).	13.6%	6.9%	16.317	0.000

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA, 2015.

Para cuantificar el peso que tienen cada uno de los aspectos que conforman el trato recibido por parte del maestro, se generó un índice de trato por medio de la técnica de análisis de componentes principales para alumnos indígenas y no indígenas. Los resultados del análisis se muestran en la Tabla 8.

Los índices de trato que se obtuvieron para alumnos indígenas y no indígenas se muestran en las ecuaciones ITAI e ITANI, respectivamente. En ellas se puede ver que el peso que se tiene con respecto al hecho de que los maestros tomen en cuenta la opinión de los alumnos (Opinión) es menor en alumnos indígenas que los no indígenas; esto es, los alumnos indígenas perciben que los toman menos en cuenta; mientras que la interrupción de los maestros en clase (Interrumpen), así como el que los docentes ignoren a los escolares (Ignoran), tienen en ambos casos mayor peso en

alumnos indígenas; es decir, los alumnos indígenas perciben con mayor peso que son interrumpidos e ignorados en clase.

Tabla 8. Porcentaje de alumnos por tipo de convivencia.

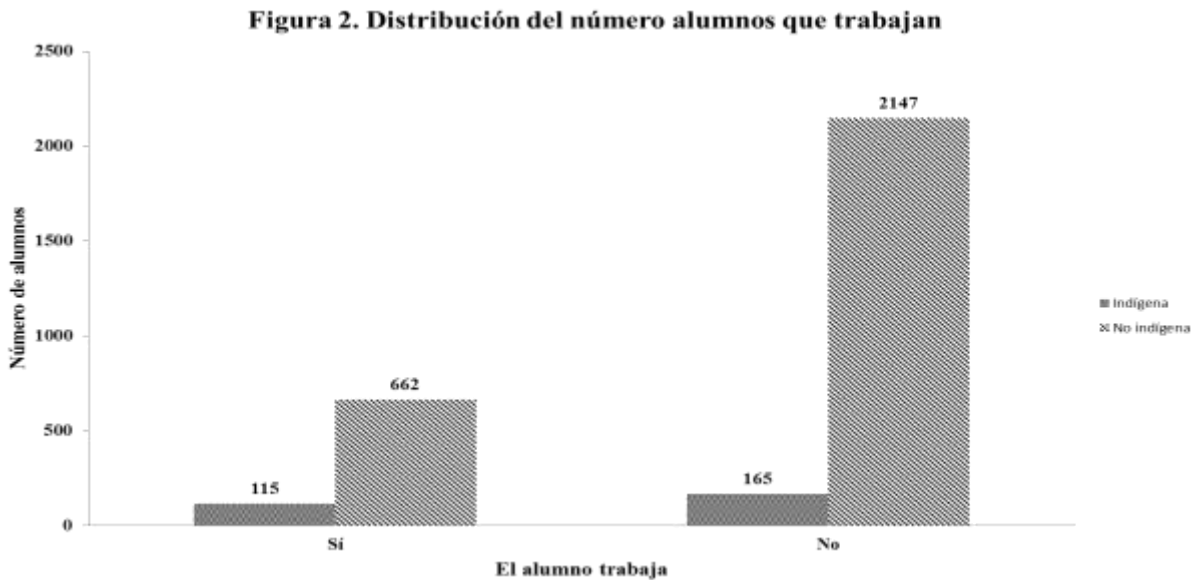
Índice de trato	Keiser Meyer Olkin (KMO)	Varianza explicada	Valores propios
Alumnos indígenas	0.533	49.9%	1.50
Alumnos no indígenas	0.575	50.3%	1.51

Fuente: Elaboración propia con información de PLANEA 2015.

$$ITAI = 0.422 * Opinión + 0.822 * Interrumpen + 0.793 * Ignoran.$$

$$ITANI = 0.586 * Opinión + 0.746 * Interrumpen + 0.782 * Ignoran.$$

Otro aspecto correspondiente es si el alumno trabaja; de los alumnos indígenas, 115 (41.1%) de ellos afirmaron que trabajan, mientras que de los alumnos no indígenas 662 (23.6%) trabajan. En este sentido, en la Figura 2 se muestra la distribución del número de alumnos que trabajan en función a ser o no indígena. Aplicando de nuevo la prueba de independencia, se obtuvo un valor de la  $\chi^2 = 41.439$  y un p-valor = 0.000., por lo que existe evidencia suficiente para indicar, que trabajar depende del tipo de alumno. De hecho, un alumno indígena tiene 2.26 veces más probabilidades de trabajar que un alumno que no sea indígena.





## **CONCLUSIONES.**

Cinco grandes desafíos son los que emergen en la presente investigación para los alumnos indígenas, esto al ser comparados con los alumnos que no lo son; por ello, y para enfrentar las diferencias existentes en los resultados de Matemáticas y en Lenguaje y Comunicación, así como también en el nivel de logro alcanzado, sería pertinente, como primer paso, garantizar una educación de muy alta calidad, condición primordial para combatir la asimetría escolar, tal como lo señalaba Schmelkes (2009), además de que el Sistema Educativo de México conozca las necesidades puntuales de cada comunidad, forme y capacite a los docentes tomando en cuenta la diversidad lingüística existente (ya que en muchos de los casos los maestros no ofrecen las clases en la lengua materna de los niños), y adapte los materiales disponibles; acciones que posiblemente pueden apuntalar mejores o iguales resultados entre todo el alumnado.

Por otro lado, y frente a la evidencia de la reprobación escolar en los niños indígenas, es importante considerar que tras la repetición, un bucle de situaciones negativas se genera, independientemente del tipo de alumno, destacando su estigmatización, de ahí el valor de actuar a tiempo ante esta situación y una buena forma de hacerlo sería mejorando los ambientes de aprendizaje, tal como se afirmó en un documento publicado hace más de dos décadas por la Oficina Internacional de Educación/UNESCO/UNICEF (1996), siendo también fundamental la promoción de la asistencia diaria a la escuela (Torres, 1995), y una motivación constante que sea regida en primera instancia por directivos y docentes.

Resultaría útil que se implementaran instrumentos que permitan detectar a tiempo a aquellos alumnos que estén cursando por un retraso académico en determinado momento durante su paso por la escuela, y generar tras de sí, acciones preventivas; propuesta alineada con el INEE (2007), así mismo, que tanto los planes como programas, fueran elaborados de tal manera que pudieran ser adaptados durante la práctica, tomando como base las necesidades concretas de cada comunidad.

En lo referente a la percepción que tienen los alumnos indígenas sobre sus maestros, dicha realidad es bien conocida, y en esta investigación es reafirmada. En este contexto, los actos son perpetrados de manera consciente o inconsciente por aquellas figuras que son modelos a seguir por los niños, mismos que deberían generar un clima de armonía y cordialidad en el aula, por ello, el trato diario de los docentes debe estar basado en el respeto, la atención y la empatía, puntos elementales que traerán beneficios para todos los involucrados.

Por último, y frente al hallazgo de que un alumno indígena tiene más probabilidad de trabajar, resulta pertinente que el Estado genere vínculos con las empresas e instituciones para promover apoyos laborales a los padres de familia, y que de esta manera los niños permanezcan alejados de dicha actividad, previa identificación de casos puntuales por parte de directivos y docentes, quienes deberán evidenciar, además, todas aquellas situaciones de riesgo, y en donde para ello resultaría necesaria una capacitación antepuesta; conjuntamente, el aseguramiento de la educación gratuita, el otorgamiento de becas, y el acompañamiento de un docente tutor que guíe al alumno pudieran ser cruciales.

En síntesis, las voces de los niños indígenas son silenciadas día con día tras la algarabía del mundo que les rodea; ese mundo que les exige hablar cierta lengua desde su nacimiento, pero que a la vez les impone aprender en otra; ese mundo en el que sus opiniones no son tomadas en cuenta, en el que son ignorados y en donde tienen que trabajar para vivir; un conjunto de aspectos negativos que frenan su superación, pero en donde la comunidad educativa puede generar cambios notables que hagan la gran diferencia.

Directivos, docentes, padres de familia, sociedad en general: niños indígenas y no indígenas tienen los mismos derechos, es una obligación que estos se hagan valer. Sin duda, este será el primer paso para superar los desafíos en su tránsito por la escuela.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

1. Aguiar Andrade, E., y Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 53-64.
2. Barriga Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
3. Blanco, E. (2017). Los alumnos indígenas en México: siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 81-112.
4. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2017). Niñas, niños y adolescentes indígenas. Datos de la Encuesta Intercensal 2015. México: Gobierno de la República. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cdi/articulos/ninas-ninos-y-adolescentes-indigenas-datos-de-la-encuesta-intercensal-2015?idiom=es>
5. CONAPRED. (Sin fecha). Discriminación e igualdad. México: CONAPRED. Recuperado de: [http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id\\_opcion=142&op=142](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142)
6. González Medina, M.A., y Treviño Villarreal, D.C. (2018). Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. *Perfiles Educativos*, 11(159), 107-125.
7. Hair, J., Black, W., Babin, B., y Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle: Prentice Hall/Perason.
8. Horbath, J. E. (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20(58), 135-169.

9. INEE. (Sin fecha). Los Excale: qué son y qué evalúan. México: INEE. Recuperado de:  
[https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/147/P1C147\\_04E04.pdf](https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/147/P1C147_04E04.pdf)
10. INEE. (2007). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. México: INEE. Recuperado de:  
[http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&ved=0ahUKEwiXZX7roXZAhUCOKwKHW4MBME4ChAWCDswBQ&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fpdfs%2Ffactores\\_escolares\\_aprendizaje\\_mexico.pdf&usg=AOvVaw2E\\_CO DOIBZHOb\\_1\\_cSAzw](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&ved=0ahUKEwiXZX7roXZAhUCOKwKHW4MBME4ChAWCDswBQ&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fpdfs%2Ffactores_escolares_aprendizaje_mexico.pdf&usg=AOvVaw2E_CO DOIBZHOb_1_cSAzw)
11. INEE. (2015). Bases de datos Planea. México: INEE. Recuperado de:  
<http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>
12. INEE. (2016). Panorama educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE. Recuperado de:  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
13. INEE. (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: INEE. Recuperado de:  
<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/infoDirectricesIndigenas.pdf>
14. INEE-UNICEF. (2016). Panorama educativo de la población indígena 2015. México: INEE-UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI\\_web.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web.pdf)
15. Larrea Maldonado, C., Montenegro Torres, F., Greene López, N., y Cevallos Rueda, M. B. (2007). Pueblos indígenas, desarrollo humano y discriminación en el Ecuador. Quito: Abya Yala.

16. Ministerio de Educación. (2013). Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Santiago: Ministerio de Educación.
17. Naciones Unidas. (2016). El derecho de los pueblos indígenas a la educación. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de:  
[http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/Docs-updates/SPANISH\\_Backgrounder\\_IDWIPs.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/Docs-updates/SPANISH_Backgrounder_IDWIPs.pdf)
18. Observatorio Ciudadano de la Educación. (2008). La educación indígena en México: inconsistencias y retos. Revista Este País, 210, 37-41. Recuperado de:  
[http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/210/7\\_educacion\\_indigena.pdf](http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/210/7_educacion_indigena.pdf)
19. Oficina Internacional de Educación/UNESCO/UNICEF (1996). La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global. París: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149393s.pdf>
20. OIT. (Sin fecha). Información de base sobre el trabajo infantil y la OIT. Ginebra: OIT. Recuperado de: [http://www.ilo.org/ipec/Campaignadvocacy/Youthinaction/C182-Youth-orientated/C182Youth\\_Background/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/ipec/Campaignadvocacy/Youthinaction/C182-Youth-orientated/C182Youth_Background/lang--es/index.htm)
21. OREALC/UNESCO. (2017). Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de:  
[www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247754s.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247754s.pdf)
22. Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales. Trayectorias, 11(28), 38-57.

23. Rebolledo Recendiz, N. (Sin fecha). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de:  
[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_12/ponencias/1452-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf)
24. Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11(2). Recuperado de:  
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233/749>
25. Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24864.pdf>
26. Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía, 4(1), 5-13. Recuperado de:  
[http://www.inegi.org.mx/rde/rde\\_08/Doctos/RDE\\_08\\_Art1.pdf](http://www.inegi.org.mx/rde/rde_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf)
27. SEP. (2008). Glosario. Términos utilizados en la dirección general de planeación y programación. México: SEP. Recuperado de:  
<http://cumplimiento.pef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>
28. Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. (2017). Impulsar derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes indígenas: tarea urgente. México: Gobierno de la República. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/impulsar-derecho-a-la-educacion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-indigenas-tarea-urgente-120527>

29. Torres, R.M. (1995). Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema? Evaluación, Aportes para la Capacitación, 1, 1-20. Recuperado de:  
<http://na-11-5.static.avantel.net.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/7-%20REPETICI%C3%93N%20ESCOLAR-%20FALLA%20DEL%20ALUMNO%20O%20FALLA%20DEL%20SISTEMA%20%20EV%20ALUACI%C3%93N.pdf>
30. Torres, R. M. (2008). Si hubiese conciencia de todo lo que se juega en los primeros años de vida, los niños pequeños serían los mimados de la sociedad. Entrevista a Rosa María Torres. Revista Iberoamericana de Educación, 47(3), 1-11. Recuperado de:  
<https://rieoei.org/entrevistas/2613TorresRMa-Maq.pdf>
31. UNESCO. (2014). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo – 2013-2014: Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Santiago: UNESCO.
32. UNICEF. (Sin fecha). Niñez indígena en México. México: UNICEF. Recuperado de:  
[https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6904.htm](https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm)
33. UNICEF. (2011). Todas las niñas y los niños a la escuela. Estrategias para promover el acceso de niños a la escuela en México, 2007-2009. México: UNICEF. Recuperado de:  
[https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_TNE-final\(1\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_TNE-final(1).pdf)
34. UNICEF. (2014). Buenas prácticas sobre educación indígena. México: UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP\\_Educacion\\_Indigena.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP_Educacion_Indigena.pdf)

#### **DATOS DE LOS AUTORES:**

**1. Mario Alberto González Medina.** Doctor en Educación. Coordinador de Investigación Evaluativa en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. Correo electrónico: mario.gonzalez@iiiipe.edu.mx

**2. Diana Carolina Treviño Villarreal.** Doctora en Educación. Adscrita a la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. Correo electrónico: [diana.t.villarreal@gmail.com](mailto:diana.t.villarreal@gmail.com)

**RECIBIDO:** 5 de enero del 2018.

**APROBADO:** 30 de enero del 2018.