



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Índice de Inclusión y Derecho a la Educación en Escuelas Primarias Multigrado del Estado de Chihuahua

**Nallely Valdez Flores**

Dirección de Educación Primaria, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

[nallely.valdez.flo@chih.nuevaescuela.mx](mailto:nallely.valdez.flo@chih.nuevaescuela.mx)

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Prácticas educativas multigrado.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



### Resumen

Las acciones emprendidas a nivel gubernamental en materia de inclusión educativa parecen insuficientes para garantizar el derecho a la educación, un ejemplo de ello está en la escuela multigrado, donde el docente es el principal promotor de cambio. El presente estudio tuvo como objetivo principal, conocer el nivel de pensamiento inclusivo del personal docente, directivo y de educación especial que labora en escuelas primarias multigrado de una región en el estado de Chihuahua. Se sustenta en el paradigma positivista, bajo un diseño no experimental transversal, con alcance descriptivo y correlacional a través del método ex post facto. El instrumento utilizado corresponde a un cuestionario con escala tipo Likert, creado para medir el índice de inclusión por un grupo de estudiantes y académicos en una institución de posgrado de la ciudad de Chihuahua.

**Palabras clave:** *Inclusión, Derecho a la Educación, índice de Inclusión, Multigrado.*

## Introducción

El derecho a la educación se da a partir de un proceso progresivo, orientado a una constante mejoría que exige esfuerzos por alcanzar cobertura entre los ciudadanos. La manera como se concibe este derecho tiene que ver con políticas e ideologías, resultado de luchas sociales intensas que se dan en diferentes épocas de la historia.

En México el artículo tercero constitucional es el que atiende las bases legales, filosóficas y organizativas del Sistema Educativo Nacional y de la educación como derecho humano fundamental; su contenido atiende a facultades y responsabilidades que los ciudadanos tienen, es fortalecido por las leyes secundaria entre las que se encuentran la Ley General de Educación, las leyes estatales, reglamentos, acuerdos, entre otros.

El contenido de la educación a que se tiene derecho tiene que ver con las necesidades temporales para la formación de ciudadanos competentes, “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (DOF, 2019, pág. 1). Además se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva; tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (DOF, 2019).

La Educación Inclusiva va más allá de la visión integracionista de la escuela, para situar en un plano de igualdad en la atención a los niños y niñas con necesidades educativas específicas. No se trata solamente de una escuela en la que se incorpora a niños con necesidades especiales de educación en los grupos regulares –con ayuda o sin ayuda para el maestro o la maestra de un asistente o auxiliar pedagógico– sino de una modificación del sistema educativo, un cambio estructural de la organización escolar a fin de que pueda dar cabida y brindar atención a todos los que quieran recibir atención escolar.

En la actualidad, la educación multigrado carece de identidad propia, más de una tercera parte de las escuelas de educación básica y media superior en México entran a esta clasificación y se encuentran distribuidas por todo el territorio nacional. Su nacimiento e implementación es tan antigua como el propio sistema de educación. En su devenir ha sido fuente de inspiración para la generación de prácticas docentes innovadoras, en resumen es un pilar indispensable para garantizar el derecho a la educación.

De forma puntual, este tipo de establecimientos educativos presentan ciertas características: se ubican en comunidades con muy poca población, en muchos de los casos son de difícil acceso y con índices de marginación altos, pertenecientes a grupos indígenas o jornaleros migrantes. Existe un cambio constante de docentes; los recursos materiales llegan limitados o no llegan, poca capacitación para los docentes y falta de propuestas metodológicas para el trabajo, entre otras cosas. Por lo anterior, resulta inusual la existencia de apoyos extraescolares como las USAER que atiendan a las escuelas multigrado, encontrar estos criterios es de gran trascendencia para el desarrollo de investigaciones que generen información suficiente y relevante para la toma de decisiones en todos los niveles de aplicación de políticas educativas.

Muchas son las aristas que expresan la segregación en estas instituciones y ante este panorama: ¿Se generan prácticas inclusivas? ¿Se respeta el derecho a la educación de los estudiantes?

El presente estudio se desarrolló en la región sureste del estado de Chihuahua, con el personal educativo que labora directa e indirectamente en escuelas de educación primaria multigrado pertenecientes a las zonas escolares 138 y 139 del subsistema federal; se utiliza el criterio de personal educativo, pues la muestra se conforma de directivos, docentes, asesores técnicos pedagógicos y personal de las Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que laboran en algunas de las instituciones objeto de estudio.

Ubicado en el paradigma positivista, es un diseño no experimental transversal, con alcance descriptivo y correlacional a través del método ex post facto. Se aplicó un instrumento elaborado por un grupo de estudiantes del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP) quienes buscaban conocer el nivel de pensamiento inclusivo y derecho a la educación en trabajadores educativos; se mantiene este objetivo y se busca responder a través de las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el nivel de pensamiento inclusivo que presentan los trabajadores de escuelas multigrado en las zonas 138 y 139 de educación primaria para hacer efectivo el derecho a la educación?

¿Cuáles son las características y condiciones del pensamiento inclusivo que demuestran los trabajadores de escuelas multigrado de las zonas escolares 138 y 139 de educación primaria?

¿Existen diferencias significativas en el pensamiento inclusivo de los trabajadores de escuelas multigrado de acuerdo a su edad?

¿Existen diferencias significativas en el pensamiento inclusivo de hombres y mujeres?

¿Existen diferencias significativas en el pensamiento inclusivo de los trabajadores de escuelas multigrado de acuerdo con su antigüedad en el servicio?

¿Existen diferencias significativas en el pensamiento inclusivo según el nivel de estudios de los trabajadores de escuelas multigrado?

¿Cuál es el nivel de relación entre la edad de los trabajadores de escuelas multigrado y el índice de pensamiento inclusivo?

¿Cuál es el nivel de relación entre la antigüedad en el servicio docente y el índice de pensamiento inclusivo?

¿Cuáles de las dimensiones del pensamiento inclusivo se relacionan de manera significativa con el índice global del pensamiento inclusivo?

## Desarrollo

Por sus características, la presente investigación se sustenta en el paradigma positivista, debido a que se realiza un análisis de las variables con base en las dimensiones del índice de inclusión, tiene un alcance descriptivo porque su fin es especificar la estructura y dinámica de los fenómenos, identificando aspectos relevantes de la realidad en estudio. Para intentar dar respuesta a las preguntas de investigación se buscan recolectar información, datos, detallar dimensiones, etc. desde una concepción científica. Su valor máximo está en la posibilidad de medir con la mayor precisión posible y así obtener información que permita caracterizar el fenómeno en estudio (Ferreira, 2014). Pudiendo pasar a un alcance correlacional con el propósito de asociar variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (edad, antigüedad en el servicio, grado de estudios e ítems de las dimensiones). Su importancia radica en que hacen posible saber el valor aproximado que tendrá un grupo de sujetos o fenómeno a partir de otras variables relacionadas.

El diseño no experimental es el elegido debido a que no se construye ninguna situación, sino que se observan las ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En este tipo de investigación las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, al igual que sus efectos. Es de corte trasversal o transeccional, desarrollado durante un momento específico del ciclo escolar 2020-2021.

La expresión *ex-post-facto* significa después de hecho, por la alusión a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, tratándose de un método de investigación en donde no se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis (Bernardo y Caldero, 2000), pues los fenómenos sujetos a estudio suelen producirse al margen de la voluntad del investigador.

El instrumento aplicado es un cuestionario de escala tipo Likert creado con el propósito de estimar el nivel de pensamiento inclusivo de los sujetos. Su estructuración corresponde a una serie de acontecimientos propios de la vida cotidiana y escolar, a partir de los cuales los informantes deben reflexionar para definir una postura. El contenido se sustenta en el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), el cual se organiza en tres dimensiones a las que se les anexa una cuarta que tiene que ver con el marco legal del derecho a la educación para responder a los objetivos de su creación. La construcción, validación y pilotaje fue desarrollado por un grupo de estudiantes y académicos pertenecientes a una institución de posgrado de la ciudad de Chihuahua, México (CCHP, 2019).

Está compuesto por dos baterías de ítem, la primera parte recaba información sociodemográfica de los sujetos participantes, mientras que la segunda está constituida por 50 ítems tipo escala Likert, de los cuales 33 ítems muestran sentido inverso y 17 ítems con sentido directo.

Cada uno ítem pertenece a una de estas cuatro dimensiones: Cultura Inclusiva, Gestión Inclusiva, Prácticas inclusivas y Marco legal del derecho a la educación (tabla 1).

La forma de estimar el puntaje global de pensamiento inclusivo en la base de datos, se realiza a partir de análisis estadístico con el programa Statisticstical Package for the Social Sciences (SPSS) para procesar una sumatoria de los valores expresados por los participantes del ejercicio en cada uno de los 50 ítems con escala Likert. Para el caso de las dimensiones se realiza el procedimiento solo para los ítems que corresponden a la misma.

Para conocer la fiabilidad del instrumento se realizó un análisis a partir de la prueba Alfa de Cronbach (índice de consistencia interna) que presenta valores entre 0 y 1; los valores cercanos a la unidad son aceptables ya que indican que se trata de un instrumento fiable, es decir que sus mediciones son estables y consistentes (Fabila, Izquierdo, & Minami, 2013).

En la tabla 2, se muestran los valores arrojados por el paquete estadístico Statisticstical Package for the Social Sciences (SPSS) para establecer el nivel de fiabilidad global y por dimensiones.

La población objeto de esta investigación se conformó por 91 participantes, 65 son docentes y directivos de educación regular y 26 son integrantes de los equipos de USAER que laboran en esas escuelas. Entre las funciones que desempeñan los informantes están las de supervisión, asesoría técnico pedagógica, dirección de USAER, dirección frente a grupo, psicólogos, trabajadores sociales, docentes frente a grupo y docentes de apoyo. Del total de personas que respondieron, 63 son mujeres y 28 hombres y se encuentran en un rango de edad de los 24 a los 59 años; fueron convocados a participar, por tal motivo se ubica dentro de las técnicas de muestreo de tipo no probabilísticas (Manterola & Otzen, 2017) y por conveniencia porque permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador.

## Resultados

A continuación se presentarán algunos de los resultados con mayor relevancia para esta investigación y que sirven como referencia para la generación de las conclusiones.

Debido a que existe un margen amplio entre las edades de los participantes y con el fin de hacer más sencillo el manejo de la información en esta variable, se optó la organización en cuartiles, generando cuatro rangos de edad expresando que un 25.3% de las personas tiene una edad de los 24 a los 29 años; 30.8% entre 30 y 34 años; 22% de los 35 a los 40 años y con el mismo porcentaje de los 41 a los 59 años.

Con la misma intención en la variable de antigüedad en el servicio. La mayor frecuencia está entre los participantes que van de 1 a 5 años con un 34.1%, seguido de los rangos de 11 a 18 años y 19 a 33 años con un 24.2% cada uno, para finalizar con quienes tienen de 6 a 10 años de servicio y corresponden a un 17.6% del total.

Con el fin de conocer los niveles de inclusión que poseen los trabajadores educativos en las zonas 138 y 139 de educación primaria, se realizó una clasificación de los valores obtenidos en el índice de pensamiento inclusivo

global, para lo que se refieren tres indicadores, quedando la distribución de la siguiente manera: el 34.1% del personal muestra un nivel de pensamiento poco inclusivo, mientras que otro 34.1% es inclusivo y el 31.9% restante es muy inclusivo.

### **Análisis descriptivo por dimensión de pensamiento inclusivo**

En la dimensión de *cultura inclusiva* destacan 3 indicadores que expresan pensamientos más inclusivos, ya que se ubican por encima de la media de respuestas de los informantes. Los aspectos sobresalientes para esta dimensión son: la existencia de un equipo educativo y alumnado que se respeta mutuamente (ítem 10); el equipo educativo y los padres/tutores colaboran (ítem 13) y la escuela fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo (ítem 17). Las características expresadas hacen pensar que identifican la importancia del trabajo colaborativo para el logro de mejores resultados.

En lo que se refiere a indicadores atípicos negativos, en la dimensión de la cultura inclusiva se detectan 2 indicadores. La escuela fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo (ítem 16) y los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género (ítem 18).

El indicador la escuela fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo se ubica en los dos extremos, esto se debe sobre todo a pensamientos preconcebidos del docente y asociados a la situación de las escuelas donde laboran, ya que su subsistencia está marcada por una matrícula de alumnos migrantes, así que identifican la importancia de este grupo; mientras que mantienen rechazo a ciertos estereotipos, por ejemplo el alumnado con tatuajes.

Para la dimensión de *prácticas inclusivas* se observan 2 indicadores ubicados por encima de la media de respuestas, reflejando un mayor nivel de inclusión; éstos tienen que ver con que las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas (ítem 42) y la disciplina se basa en el respeto mutuo (ítem 45). En las situaciones que se expresan para estos indicadores se manifiesta la tolerancia como un valor indispensable para garantizar el derecho a la educación.

Los ítems negativos para esta dimensión son 3. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música (ítem 37), los estudiantes aprenden unos de otros (ítem 42) y las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante (ítem 48). En este aspecto se identifica la forma en que los docentes desarrollan su trabajo, el valor que dan a las asignaturas y al proceso en general.

La dimensión de gestión inclusiva presenta el ítem 26 con valor por encima de la media y que tiene que ver con la igualdad en los estudiantes y el 24 con valores negativos que habla de la evaluación que fomenta el aprendizaje de los alumnos. Reflejando claramente las prácticas docentes de los participantes, que por un lado en cuestiones de conducta remiten a la igualdad, pero en procesos evaluativos son excluyentes.

En la dimensión de *Marco Legal del Derecho a la Educación* destaca un solo indicador con pensamientos más inclusivos, con valor por encima de la media de respuestas. Tiene que ver con conocer los criterios y resultados de las evaluaciones de la escuela a la que asistan sus hijas, hijos o pupilos (ítem 54).

En lo que se refiere a indicadores atípicos negativos, en esta dimensión se detecta también uno y habla de formar parte de las asociaciones de padres de familia y de los consejos de participación social.

De nuevo se observa la postura con respecto al proceso evaluativo y la necesidad de hacer una rendición a padres de familia con quienes también tienen complicaciones respecto a su participación en algunas acciones propias de la escuela.

### **Análisis correlacional**

#### *Chi cuadrada*

P.I. ¿Existen diferencias significativas en el pensamiento inclusivo de los trabajadores de escuelas multigrado según la modalidad educativa?

**Ho=** *No existe relación entre la modalidad educativa y el nivel de pensamiento inclusivo de los trabajadores de escuelas multigrado*

**Hi=** *Existe relación entre la modalidad educativa y el nivel de pensamiento inclusivo de los trabajadores de escuelas multigrado*

#### *Variables*

Modalidad: 1 Primaria, 2 Educación Especial

Nivel de PI: 1 nada inclusivo, 2 poco inclusivo, 3 Inclusivo y 4 Altamente inclusivo

Tomando en cuenta los resultados de la prueba Chi cuadrada (tabla 3), donde el valor p tiene una significación de .599 y con un 95% de confianza, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula, ya que el valor p obtenido es mayor al .05.

Sin importar que los trabajadores de escuelas multigrado trabajen directamente en la educación primaria regular o especial (equipos de USAER) el nivel de pensamiento inclusivo será el mismo. Por tanto estadísticamente hablando no hay asociación entre ambas variables.

### **T de Student**

P.I. ¿Existen diferencias significativas en el pensamiento inclusivo de los trabajadores de escuelas multigrado según su nivel máximo de estudios?

**H<sub>0</sub>:** No existen diferencias significativas entre los trabajadores de escuelas multigrado que tienen un grado máximo de estudios de licenciatura o maestría con respecto al índice de pensamiento inclusivo global

**H<sub>1</sub>:** Existen diferencias significativas entre los trabajadores de escuelas multigrado que tienen un grado máximo de estudios de licenciatura o maestría con respecto al índice de pensamiento inclusivo global

**H<sub>a</sub>:** Los trabajadores de escuelas multigrado con grado máximo de estudios de maestría obtienen mayores puntajes que quienes tienen un grado máximo de estudios de licenciatura en su índice de pensamiento inclusivo global

Variables

Grado máximo de estudios: 1 Licenciatura, 2 Maestría

Índice de pensamiento inclusivo= Puntaje cuantitativo

#### Decisión estadística

En los cálculos desarrollados el valor para “t” es de -2.030 y considerando que los límites de rechazo y no rechazo de la hipótesis nula es de  $\pm 1.9840$ , dato obtenido en los valores de la tabla de “t de Student con un 95% de confiabilidad y 89 grados de libertad. Por lo antes descrito y en el conocimiento de que el valor “t” se ubica en la zona de rechazo de la H<sub>0</sub>. Se toma la decisión estadística de *Aceptar la hipótesis de investigación* (Véase tabla 4).

#### Conclusión

Conforme los resultados, se concluye que si existen diferencias significativas entre los trabajadores de escuelas multigrado cuyo grado máximo de estudios es maestría y licenciatura con respecto al índice de pensamiento inclusivo global.

Debido a que el valor de las medias tiene una diferencia grande entre quienes tienen el grado máximo de estudios de maestría y para los que es licenciatura (tabla 4), los maestros si presentan un puntaje mayor en su índice de pensamiento inclusivo, por lo tanto no se rechaza la hipótesis alternativa.

## Conclusiones

Con base en los análisis realizados con la información expresada en el instrumento de Índice de Pensamiento Inclusivo por el personal educativo que trabaja en las escuelas multigrado de las zonas 138 y 139 es que se concluye que:

- Ser trabajador de educación especial no tiene relación con altos niveles de pensamiento inclusivo; los resultados expresados para quienes atienden la educación regular y los integrantes de la USAER son proporcionales.



- El nivel de pensamiento inclusivo no tiene que ver con el sexo, hombres y mujeres expresan valores similares.
- Más de una tercera parte de los participantes se ubican en la clasificación de poco inclusivo y su valor es mayor que para aquellos muy inclusivos, considerando esto, una posible limitante para garantizar el derecho a la educación y por tanto, se vuelve un área de oportunidad.
- El índice de pensamiento inclusivo es menor entre los trabajadores que tiene una antigüedad de 6 a 10 años de servicio, mientras que los mayores valores están con el personal de mayor antigüedad, seguido por el de menor antigüedad.
- Sí existe relación entre el grado de estudios y el nivel de pensamiento inclusivo. Los mayores valores estuvieron entre quienes concluyeron su maestría.
- Los trabajadores de la USAER poseen un mayor conocimiento acerca del Marco Legal del Derecho a la educación, por lo que atienden con mayor eficiencia las situaciones asociadas con este rubro.
- No hay diferencia en el desarrollo de prácticas inclusivas por parte de trabajadores de primaria regular y los equipos de USAER.
- Las situaciones en las que se tienen menores niveles de inclusión están directamente asociadas con estereotipos y participación de padres de familia.
- Se prestan gran interés a la evaluación, pero desde criterios excluyentes.
- La cultura inclusiva desarrollada en las instituciones está impregnada de acciones asociadas con la colaboración.
- En general, los trabajadores de escuelas multigrado fomentan la inclusión en sus espacios de trabajo.

Como se observa, la inclusión está presente en las escuelas multigrado y se fomenta de manera regular por parte de quienes allí convergen.

En términos generales, para elevar los niveles de inclusión en las instituciones no es indispensable la atención que los equipos de USAER ofrecen, ya que el docente regular gestiona prácticas inclusivas constantemente, fortaleciendo con ello la cultura inclusiva entre el alumnado y a su vez garantizando el derecho a la educación.

Las políticas educativas que la autoridad conciba para la educación multigrado deben estar dirigidas a la capacitación y actualización del personal, pues esa variable impacta directamente en el fortalecimiento de los procesos dentro de la escuela.

Donde se presenten los hallazgos del estudio en relación con las preguntas y objetivos del mismo. También se deberá incluir una reflexión sobre la relevancia científica y social del conocimiento generado.

## Tablas y figuras

Tabla 1. Ítems por dimensión del instrumento

Dimensión	Ítems
Cultura Inclusiva	7-21
Gestión Inclusiva	22-35
Prácticas Inclusivas	36-50
M.L.D.E	51-56

Tabla 2. Alfa de Cronbach

Dimensiones	N° de Elementos	Alfa de Cronbach
Global	50	.898
Cultura Inclusiva	14	.556
Gestión Inclusiva	13	.794
Prácticas Inclusivas	14	.758
M.L.D.E.	5	.661

Tabla 3: Chí cuadrado- modalidad Pruebas de chí-cuadrado

Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.876a	3 .599
Razón de verosimilitud	1.876	3 .599
Asociación lineal por lineal	1.185	1 .276
N de casos válidos		91

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5.43.

Tabla 4: t de Student IPIG - Grado máximo de estudios Prueba de muestras independientes

Prueba de Levene de igualdad de varianzas			Prueba t para la igualdad de medias			
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)		
Índice de pensamiento global	Se asumen varianzas iguales	.841	.362	-2.030	89	.045
No se asumen varianzas iguales	-1.892		44.388			.065

## Referencias

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 362-389.
- Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 195-204.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuelas*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).
- Anmistía. (2020). *Anmistía Internacional Argentina*. Obtenido de <https://amnistia.org.ar/que-es-la-declaracion-universal-de-derechos-humanos-y-por-que-se-creo/#:~:text=Los%20derechos%20y%20libertades,y%20a%20la%20vida%20privada>.
- Cancela, R., Cea, N., Galindo, G., & Valilla, S. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación Ex Post Facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación . *Bogotá: biblioteca electrónica de la Universidad de Colombia*, 1-11.
- CNDH. (2012). *El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Comboni, S., Garnique, F., & Juárez , J. (2010). De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. *Argumentos*, 41-83.
- Dirección General de Planeación, P. y. (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: SEP.
- DOF. (15 de mayo de 2019). Artículo Tercero Constitucional. México, México, México.
- DOF. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. México, México, México.
- Ferreya, A. (2014). *Metodología de la investigación I*. Córdoba: Brujas.
- INEE. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE.
- INEGI. (2015). Encuesta Intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México.
- Manterola, C., & Otzen, T. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232.
- OEA. (1948). Obtenido de OAS.ORG: <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 9-17.
- SEP. (2018). *Nuevo Modelo Educativo*. México: SEP.
- UNESCO. (2015). *UNESDOC Biblioteca Digital*. Obtenido de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa?posInSet=1&queryId=c203e07f-c2a2-4bc0-8482-8c24d3e356a0](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa?posInSet=1&queryId=c203e07f-c2a2-4bc0-8482-8c24d3e356a0)