

El aula indígena: un espacio para la reflexión y reconfiguración de la práctica docente

The indigenous classroom: a space for reflection and reconfiguration of teaching practice

Laura Galdina López Contreras¹, Sandra Verónica Melo Rodríguez^{2*}

¹ Maestría en Innovación en la Educación Básica, Unidad de Estudios de Posgrado, Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

² Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Recibido: 8 de junio de 2023

Aceptado: 2 de agosto de 2023

Publicado: 30 de octubre de 2023

RESUMEN

El aula indígena representa un desafío para la práctica docente, pues desde la diferencia de la lengua se genera una serie de barreras que no favorecen el logro de objetivos de aprendizaje, así como la formación integral. Los resultados que se describen son parte de un proyecto de innovación que tuvo como propósito transformar la práctica docente, pues la reflexión sustentada desde la investigación-acción es una herramienta fundamental para la mejora. Este trabajo reflejó el cambio de una docente que analizó la propia práctica para modificar la visión de lo que implica la educación indígena. Desde la innovación se generaron mejores condiciones en un contexto desfavorecido socialmente, que, a la par, configuró una nueva identidad docente.

PALABRAS CLAVE: práctica docente, escuela indígena, investigación-acción, innovación.

ABSTRACT

The indigenous classroom represents a challenge for teaching practice, the difference in language generates several barriers that hinder the achievement of learning objectives, as well as comprehensive training. The results described are part of an innovation project aimed to transform teaching practice, given that reflection supported by action research is a fundamental tool for improvement. This work reflected the change of a teacher who analyzed her own practice to modify

*Autor de correspondencia: Benemérita Escuela Normal Veracruzana, “Enrique C. Rébsamen”, Av. Xalapa s/n, col. Unidad Magisterial, Xalapa, Ver., México. Correo: smelo@msev.gob.mx

the vision of what indigenous education implies. Better conditions were generated through innovation in a socially disadvantaged context, which, at the same time, shaped a new teaching identity.

KEYWORDS: teaching practice, indigenous school, action research, innovation.

INTRODUCCIÓN

La escuela en el siglo XXI representa uno de los pilares para que el estudiante desarrolle y consolide aprendizajes que le ayudarán a desenvolverse en sociedad, por ello es necesario pensar en las características que esta guarda en el contexto mexicano, pues hay una variedad que dista entre sí, desde condiciones como infraestructura, recursos materiales, profesorado, entre muchos otros elementos, lo cual da como resultado marcadas diferencias que promueven la exclusión.

El sector indígena en México es un contexto educativo en donde se recrudecen las desventajas y las vulnerabilidades, primordialmente, porque algunos de los docentes que educan en este tipo de contextos carecen de ciertos conocimientos relevantes que coadyuven a otorgar una enseñanza basada en la inclusión y la interculturalidad. Desde la docencia se reproducen prácticas tradicionalistas que poco favorecen el desarrollo de los aprendizajes en el aula, ya que desde las condiciones del contexto indígena las expectativas de la escuela son mínimas, dando pie a visiones reduccionistas del papel de la escuela.

Se ha identificado que una característica dominante en el sector indígena es la baja expectativa escolar, que desencadena poca o nula esperanza para mejorar sus condiciones de vida, falta de apoyo por parte de los padres de familia o docentes, ausencia de motivación, baja autoestima y un desconocimiento de su identidad personal, cultural o social, lo que reproduce sistemas o formas de vida que aceptan la violencia como parte de su cotidianidad.

Desde este punto de referencia, en el presente trabajo se presentan las reflexiones generadas a partir de la implementación de un proyecto de intervención desarrollado bajo la metodología de investigación-acción que tiene como eje la innovación, el cual respondió a que *la falta de promoción de comunicación asertiva, desde la práctica docente, detona bajas relaciones interpersonales, situación que contribuye al fracaso escolar*; en este sentido, se reconoce cómo las deficiencias reflexivas de lo que implica ser docente en este tipo de contexto afectaban el desarrollo de los estudiantes. Dicho proyecto se circunscribe a una escuela Telesecundaria perteneciente a un contexto indígena del estado de Veracruz, específicamente en la sierra de Zongolica, durante los ciclos 2021-2022 y 2022-2023.

DISCUSIONES RESPECTO A ESTOS CONTEXTOS

En México existe un vacío respecto a lo que implica la educación indígena en el nivel de secundaria, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2014) “la falta de materiales y metodologías propicias para la enseñanza de la lengua inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes”. Respecto a los materiales educativos, solo se diseñan libros de texto para la enseñanza de lengua indígena de primero a cuarto grados de educación primaria, y estos únicamente se producen para las lenguas mayoritarias; además, el derecho constitucional de que los niños aprendan en su lengua se ve violentado debido a que las escuelas con alumnos indígenas mantienen a docentes que no hablan su lengua (INEE, como se cita en Mendoza-Zuany, 2017).

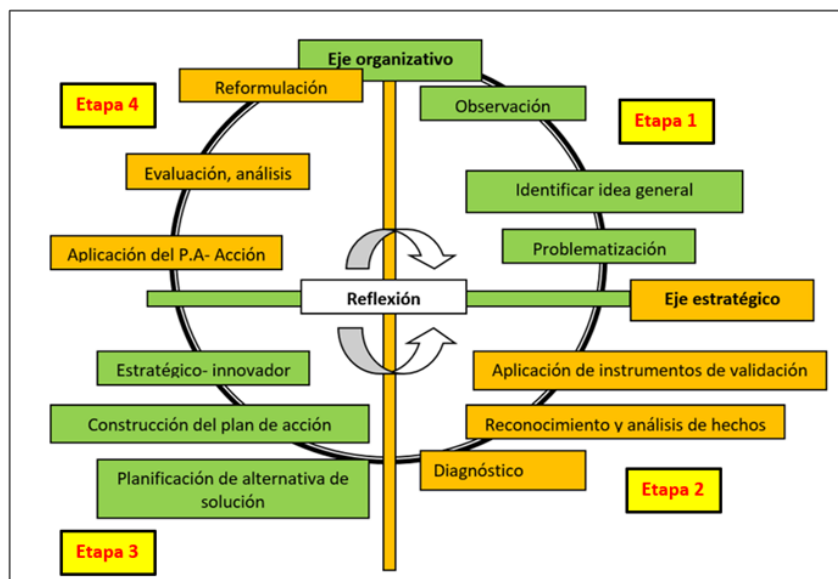
Todo ello conlleva a que los estudiantes indígenas sean los que más desertan de las escuelas, debido a que reciben menos atención y calidad por parte del sistema educativo, ya que los recursos materiales y los docentes que se destinan a este contexto son escasos (Cortés Vargas et al., 2008), lo que se retoma como una de las mayores causas de abandono, deserción y reprobación en este subsistema.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO POSIBILIDAD PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA

La metodología de investigación-acción como herramienta para la mejora de la práctica busca promover en los docentes la continua reflexión y análisis, para entenderla y ser capaz de introducir mejoras progresivas, se vincula con rigor a la acción y hay una autorreflexión, autorregulación y autogestión dentro del proceso (Zuber, como se cita en Latorre, 2004). Se organiza desde dos ejes, el estratégico y organizativo, en conjunto constituyen la reflexión, observación, planificación y acción; además, se genera un ciclo reflexivo, en el que se visualizan la problematización, el diagnóstico, la aplicación del plan de acción y la evaluación. La figura 1 permite identificar las etapas que favorecen el desarrollo e implementación de los proyectos educativos.

FIGURA 1

Ciclo de la metodología de investigación-acción



Fuente: elaboración propia con base en Elliott y Kemmis (1992, como se cita en Latorre, 2004).

A partir de la metodología de investigación-acción se planteó un plan de acción estratégico e innovador, que surgió desde la reflexión de la práctica y que, con base en elementos teóricos, cimentó la intervención de un proyecto que tuvo por objetivo general *transformar la práctica docente para favorecer el desarrollo de las relaciones interpersonales en el aula indígena mediante una estrategia de comunicación asertiva implementada a través de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento* definieron dos objetivos específicos: a) modificar la práctica docente a través del diseño e implementación de un proyecto integrador de comunicación asertiva que promueva la autoestima desde sus contenidos (autoconocimiento, autoconcepto, autoaceptación y autorrespeto), y b) implementar las TICCAD en la práctica docente como herramientas didácticas para promover la estrategia de comunicación asertiva que favorezca el desarrollo de las relaciones interpersonales en los alumnos indígenas.

MARCO CONCEPTUAL PARA EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La escuela es un espacio de socialización en el cual se dan múltiples interacciones sociales y procesos de comunicación. Es de esperarse que allí el estudiantado enriquezca sus habilidades, mediante la relación con sus iguales y con los adultos. En ese sentido, resulta interesante comprender cómo el proceso de comunicación

asertiva se ve favorecido mediante el desarrollo de las habilidades sociales (Macias y Camargo, 2013). La comunicación asertiva se reconoce como el proceso que, de manera natural, mediatiza las actividades humanas a través de expresarse con seguridad sin recurrir a comportamientos agresivos, pasivos o manipuladores, pues parte del autoconocimiento, autoestima y compromiso con principios propios, respetando siempre a los demás, sin trasgredir los sentimientos del otro, siendo un canal para el desarrollo de aprendizajes y, por ende, un molde y reflejo de la cultura en donde se ve inmerso (Wolpe, 1958; Alberti y Emmons, 1970). Es el principal pilar para una buena relación dentro del aula de clases, por ello centra la atención al desarrollo de habilidades como la autenticidad, comunicación, saber escuchar, capacidad de empatizar y aceptación incondicional.

Macias y Camargo (2013) mencionan al respecto: Un alumno con comunicación asertiva es auténtico pues manifiesta lo que piensa y lo que siente [...] respeta ideas y sentimientos de los demás sabe escuchar, y le resultará más fácil empatizar y aceptar incondicionalmente a los demás. Puesto que explica su punto de vista, y muestra claramente su preferencia, comunica de forma asertiva. (p. 44)

La comunicación asertiva marcó el fundamento teórico de la estrategia didáctica como propuesta de innovación, al ser una habilidad social que se puede formar y desarrollar a través de entrenamiento, contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales (Macias y Camargo, 2013) y a la construcción de ambientes que favorecen el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Los contenidos de la comunicación asertiva se implementaron a través de las TICCAD, esto con la hipótesis de despertar el interés de las y los alumnos del aula indígena por realizar las actividades y brindarles la oportunidad de acercarse a la sociedad del conocimiento para que ampliaran sus panoramas acerca de lo que conocen y saben.

El uso de esta herramienta para la innovación se justificó desde una mirada internacional, puesto que se reconoce que la incorporación de las TICCAD en contextos desfavorecidos, como los de los pueblos indígenas, ha estado en la agenda de los organismos internacionales desde hace tiempo, entre estos la Organización de las Naciones Unidas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, que, en la Conferencia General de la UNESCO (2003), aprobaron, mediante su resolución 32 C, la Recomendación sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso universal al ciberespacio, con la cual se promueve la creación y el tratamiento de contenidos educativos, culturales y científicos en forma digital, así como el acceso a los mismos, para garantizar que

todas las culturas puedan expresarse y acceder al ciberespacio en todas las lenguas, incluyendo las indígenas (Romero y Colina, 2016).

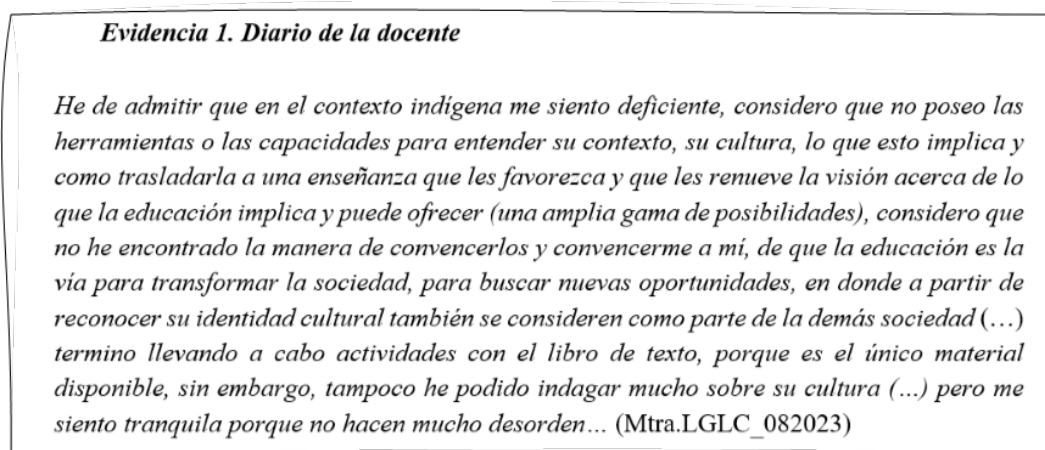
ETAPA 1. PROBLEMATIZACIÓN

Percepciones previas hacia el contexto indígena

Se reconoce que la docente tenía poca claridad sobre su papel dentro del contexto indígena, lo cual se visualiza en la primera evidencia (figura 2).

FIGURA 2

Evidencia 1, diario de la docente



Fuente: elaboración propia.

Townend (2007) propone un instrumento con cinco conductas asertivas que son observables: el contacto visual, la comunicación verbal en primera persona, el tono de voz y de postura corporal, el hacer preguntas abiertas con el interés genuino de enterarse lo que pasa con la otra persona y el brindar retroalimentación positiva y constructiva; este se aplicó para evaluar la asertividad de la docente. Entre los resultados se reparó que desde la práctica existían *conductas impositivas*, como tener el control de la clase y dar poco espacio a que las y los alumnos se desarrollaran libremente. El comportamiento impositivo refiere a toda conducta que “explícitamente en la relación con el otro busca afirmar posiciones, necesidades o intereses propios, sin velar por el cuidado del otro o de la relación interpersonal” (Triana y Velásquez, 2014, p. 25).

Al no mantener una buena relación con los estudiantes, la docente mantenía bajas expectativas de ellos, lo cual era evidente en el aula de clases, lo conocido como efecto *Pígalión*, proceso mediante el cual las expectativas de una persona determinan su conducta, provocando en los demás una respuesta que confirma las expectativas iniciales (Arango, como se cita en Treviño, 2002). Al analizar las conversaciones se refleja la poca asertividad que la docente mantiene.

Figura 3

Evidencia 2, conversación entre la docente y un alumno

Durante la clase de formación cívica y ética, explico la importancia de los derechos y las obligaciones, el cómo impactan en el día a día, a lo que un estudiante interrumpe y dice:

A.- *“Maestra que aburrido, deberíamos ver una película”*

Antes de siquiera pensar en el porqué de la interrupción, volteo a ver al estudiante y de contesto con tono de voz molesto.

D.- *“¿Apoco vienes a la escuela a ver películas?, aquí se viene a estudiar no a perder el tiempo”*

Una vez que observé esta situación, me encuentro avergonzado, creo que pude contestar de manera distinta, pero quiero que entiendan que hay límites y que no permitiré actitudes que conlleven a la flojera.

Fuente: elaboración propia.

La conversación se considera impositiva, ya que se reconoce la posición de lo que la docente considera se debe hacer y no permite opiniones externas. En cuanto a las actividades que se realizan durante la clase, se observa en mayor medida el uso del libro de texto, en donde, por parejas de afinidad, las y los alumnos deben contestar las páginas correspondientes y la docente explica si es que existe alguna duda. Además, realiza preguntas de exploración, como se muestra en la evidencia 3.

Figura 4

Evidencia 3, ejemplos de preguntas y comentarios por parte de la docente.

Evidencia 3. Ejemplos de preguntas de ilación y comentarios por parte de la docente frente algunas sesiones

“¿Tú qué piensas acerca (...)?”, “Hay que reconocer que existen varias maneras de hacerlo (...)”, “Ya te había dicho que guardes silencio, porque no se entiende si sigues hablando”, “Por favor, es necesario que pongan atención al tema, ya que vendrá en el examen”.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la planificación, desde la organización grupal se plantea un trabajo individual y en parejas, las actividades corresponden a las asignadas en el libro de texto y no presentan dinámicas que respondan a los intereses de los alumnos, tampoco se visualiza la utilización de herramientas tecnológicas. En la evaluación, la docente hace uso del diario para describir comportamientos del estudiantado, así como de escalas estimativas y rúbricas para evaluar algunos productos, donde se otorga retroalimentación escrita, esta última se enfoca en el hacer del estudiante y no en emitir juicios personales.

Cubero (2004) afirma que, en la escuela, al ser uno de los lugares donde más pasan tiempo los alumnos, es importante crear espacios de bienestar para que ellos puedan expresar lo que piensan, sienten y anhelan. La comunicación asertiva es un asunto de vital importancia en este espacio, pues es donde diariamente se enseñan y aprenden infinidad de comportamientos, normas, aceptación, rechazo, unión o individualismo, inclusión o exclusión. En el salón de clases, el docente es un modelo comunicativo para los estudiantes, sus expresiones verbales y no verbales son de gran importancia, “incluso nuestro modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo” (Morales, como se cita en Moreno, 2010, p. 10). Es por ello que resultó pertinente el trabajar los componentes de la comunicación asertiva para transformar la práctica docente, pues engloba la comunicación de sentimientos, desacuerdos, expectativas, así como la transmisión de un comportamiento sereno, franco, firme, un contacto visual cálido que es congruente con lo que comunica (Romero y Caballero, 2008).

Ante lo anterior, las actitudes de los estudiantes no se basaban en un diálogo respetuoso y de tolerancia; las relaciones interpersonales eran nulas y se limitaban a convivir solo con sus grupos de afinidad. Las causas de este comportamiento se remiten a la falta de asertividad por parte de la docente, así como a que padres y

madres de familia mantienen conflictos entre ellos y prohíben a sus hijos juntarse con cierto tipo de personas. Era muy común que los alumnos se insultaran dentro y fuera de la institución, a veces en español, pero la mayoría del tiempo en náhuatl. Con la aplicación de una prueba sociométrica, se visualizó que el 40% de los estudiantes se encontraban en aislamiento y preferían el trabajo individual, además, se denotó un claro rechazo entre la mayoría de los compañeros, el cual suele ser mutuo entre los diferentes integrantes del grupo, y se observaron comentarios ofensivos entre ellos.

En cuanto a la asertividad de los discentes, se observó que prevalecían conductas no asertivas, que impedían la comunicación y el trabajo colaborativo, principalmente, porque sentían temor o pena al expresarse, pensando en qué dirán los demás, les era muy difícil aceptar críticas hacia su persona. Con base en el análisis de resultados de las pruebas aplicadas, se denotó que existía un problema conductual dentro de la Telesecundaria, el cual ha ido prevaleciendo a lo largo de generaciones y ha ocasionado que los estudiantes no adquiriesen habilidades comunicativas que les permitieran establecer relaciones sociales basadas en el respeto, la tolerancia, el dialogo directo, entre otras.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

La propuesta de trabajo *transformando nuestra cultura desde el aula de clases* tuvo como eje a la innovación, pues buscó un cambio a través de la reflexión, que fortaleciera el proceso de enseñanza a la par de que el estudiante adquiriese habilidades comunicativas. De acuerdo con Carbonell (2001), la innovación se define como “Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 7). Ante ello, se aplicó un proyecto con 30 sesiones, en donde se trabajó uno de los componentes de la comunicación asertiva: la autoestima (Vieira, 2007). Las actividades las realizaron tanto estudiantes como la docente, logrando cambios significativos.

VALORACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

Se transformó la práctica docente a través de fortalecer la didáctica asertiva, la cual se enfocó en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la formación de la persona “en donde el papel del profesor es muy importante pues se ocupa de la creación de los medios y la cualificación de los recursos [...] así como de la comunicación establecida” (Peñafort-Camacho y Bastiani-Gómez, 2022, p. 4).

Ante ello, se visualizó que las planeaciones incluían un propósito específico que fortaleció la dirección de las actividades y les dio un sentido, involucrando a los estudiantes en la creación de dinámicas de movilización y colaboración como actividades iniciales, las cuales promovieron el acompañamiento, la fijación de metas compartidas y el sentido de pertenencia a un grupo en específico para favorecer la participación.

Las consignas demostraron un control de emociones eficaz. Al escuchar comentarios negativos se respondía de manera directa, haciendo énfasis en el porqué de la actitud, tratando de comprender la situación y no tomándolo de manera personal. Se visualizaban a todos por igual y se atendió de manera pertinente a los comentarios (figura 5).

Figura 5

Evidencia 4, conversación entre estudiante y la docente durante la aplicación del proyecto

En la sesión “siente tu emoción”, un estudiante hace el siguiente comentario:

A. - *“Ay maestra, otra vez que flojera” “y si no lo hago ¿qué pasa?”, (tono cansado, adormilado, molesto).*

D. - *(Respira profundamente, con tono de voz tranquilo, intrigado, mediador) - “¿Por qué los dices hijo?, ¿qué te causa flojera de la actividad?, ¿específicamente que de la actividad no estás de acuerdo en realizar?”*

Fuente: elaboración propia.

La *reformulación* (Vieira, 2007) se utilizó como estrategia para llevar a cabo la elaboración de respuestas, pues se reconoció que el mensaje recibido no siempre es el transmitido, por lo que, para evitar situaciones de distorsión o interferencia en la comunicación, se hicieron recapitulaciones periódicas que consistían en repetir con palabras propias lo que se entiende. En cuanto a la comunicación asertiva y la realización de las actividades a la par de los estudiantes, fueron de gran beneficio para la práctica, pues el visualizar el proceso desde afuera permitió soltar el control en el aula, generando una dinámica de trabajo colaborativo. Gracias al trabajo de las actividades de asertividad, se tomaron en cuenta los comentarios negativos, pero también los positivos y los avances que reflejaron los estudiantes en su actuar, por lo que, en lugar de adquirir una posición introyectiva, en donde se sintiera disminuida o no valorada como docente, reconoció aquellas áreas de oportunidad para proponer nuevas actividades y, por ende, se demostraron bases sólidas de asertividad.

¿Y LOS ESTUDIANTES?

El favorecer las relaciones interpersonales en el aula indígena fue una de las finalidades primordiales de la implementación del proyecto. Desde la perspectiva etnopsicológica (Caballo, 1983), se menciona que las personas asertivas promueven ambientes de trabajo favorables basados en relaciones afectivas e interpersonales, no importando el contexto sociocultural en donde se encuentren. El alumnado, a través de trabajar en la consolidación de una autoestima sana y el entendimiento de que esta es parte de la conciencia de uno mismo, reflejó un cambio en sus actitudes basándolas en el respeto y la tolerancia, donde expresaron abiertamente que les gustó trabajar en equipos.

Esto implica que existía un mejor desempeño durante la clase, pues “se asume que el aprendizaje se logra principalmente en la interacción que se tiene en el medio y las personas que lo rodean” (Maldonado, como se cita en Vieira, 2007, p. 45), es decir, el aprendizaje se construye en intercambio de saberes, no solo académicos, sino también de sentimientos y emociones.

Se reconoció un cambio significativo en lo que piensan y sienten, por lo que, en promedio grupal, predominaron las conductas asertivas, lo que demostró la adquisición de capacidades para mejorar las relaciones interpersonales, generando condiciones para una mejor calidad vida. La promoción de autoestima logró que los adolescentes expresaran sus emociones sin discriminar, ofender o lastimar verbal, física o emocionalmente a sus compañeros, generando mejores relaciones. En general, los resultados fueron favorecedores, pues ha cambiado la dinámica del aula haciendo significativo el aprendizaje al realizarse desde la colaboración.

PRINCIPALES RESULTADOS DEL PROYECTO

Se considera que el proceso de aplicación y los insumos utilizados (TICCAD) repercutieron favorablemente al logro del objetivo, ya que se tiene una nueva concepción de lo que implica el ser docente, donde, a partir de adquirir bases férreas de asertividad, reflexiona y modifica su actuar, influyendo notablemente en el desarrollo de los docentes, en cuanto a sus actitudes y comportamientos, viéndose favorecidas las relaciones interpersonales de todos los actores que intervienen en el aula indígena.

El trabajo de la estrategia de comunicación asertiva ha resultado benéfico en el desarrollo de un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo, se ha podido identificar un incremento en la confianza y seguridad, que inexorablemente transmite a los estudiantes, logrando así una influencia interpersonal que tiene como fin el logro de objetivos escolares y sociales positivos. Ante lo expuesto,

el reto principal tiene cabida en la práctica docente y es lo relacionado con la necesidad de *soltar el control del aula*, pues desde el significado atribuido a la docencia se habían generado prácticas que no contribuían a los procesos formativos, aunado al desconocimiento del aula indígena.

A MANERA DE CIERRE

Desde la formación inicial de los docentes existe un gran vacío en cuanto al trabajo en el aula indígena y un proceso de formación descontextualizado, que se ha podido recuperar desde el análisis del diario de campo de la docente, el reto radica no solo desde su práctica, sino desde la configuración que mantiene con base en sus saberes y la didáctica implementada en el aula indígena.

Se ha logrado cambiar las expectativas construidas desde el contexto, pues ahora se piensa que el profesorado debe actuar como intermediario entre la cultura indígena y la propia (Vera y Peña, 2016), donde, a partir de reconocerse como profesional asertiva, comprende que ninguna de las culturas excluye a la otra, pues, a pesar de mantener características particulares y construir cada una sus explicaciones acerca del mundo y su sentido de vida, comparten características que los hacen humanos y que en conjunto buscan transformar sus sociedades, cada uno desde sus posibilidades.

Los docentes de este contexto deben reconocer que preservar la identidad de las personas indígenas es una prioridad; además de que uno de los grandes beneficios de las sociedades es que tienen la oportunidad de cambiar aquello que no está funcionando, pero solo a través de reconocer errores personales y aportar de manera enfática soluciones.

Lo anterior se señala debido a que existe una contradicción entre el enfoque intercultural e inclusivo de la educación indígena y la formación de los docentes noveles y el cómo deben desempeñar su práctica docente, comenzando con la lengua; son pocos los profesores que promueven el idioma bajo la premisa de que tienen un desconocimiento de él, por lo que indirectamente, fomentan un bilingüismo pedagógico sustractivo (Rojas, 2017), en el que enseñan en español para “desaparecer” la otra lengua, con ello, se justifica la exclusión y posiciona a la discriminación como un acto social legítimo que se argumenta desde las propias limitaciones de los docentes. Ante ello, lo ideal sería que los profesores tuvieran un amplio conocimiento de la cultura en donde llevan a cabo su enseñanza, y, a partir de reconocer sus características y lenguaje, favorecer una educación que tenga como base el respeto a la diversidad.

REFERENCIAS

- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. Impact.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, (13), 52-62.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Cortés Vargas, D., De Ibarrola, M., Fuentes, M. A. D., Hamui, M., Sarre, P. L., Muñoz, A., Izquierdo, C. M., Tadeo, M. P., Laya, M. S. y Schmelkes, S. (2008). La educación indígena en México: Inconsistencias y retos. *Este país*, (210), 37-41.
- Cubero-Venegas, C. M. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-39. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/senado2014/Informe20141.pdf>
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Macias, E. y Camargo, G. (2013). *Comunicación asertiva entre docentes y estudiantes en la institución educativa* [Tesis de especialización, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/2852>
- Mendoza-Zuany, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica*. INEE.
- Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/47508>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2003) *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*.
- Peñafort-Camacho, L. C. y Bastiani-Gómez, J. (2022). Didáctica: desde su definición e historia hasta su fundamento en el diálogo. *Research, Society and Development*, 11(7), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.29783>
- Rojas, E. B. (2017). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 155-178.
- Romero Hurtado, L. C. y Colina de Andrade, D. M. (2016). Enseñanza de las TIC en comunidades Wayuu: Innovación o ruptura de tradición. *Opción*, 32(12), 476-499. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903023.pdf>

- Romero Izarra, G. y Caballero González, A.** (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 29-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205004>
- Townend, A.** (2007). *Asertividad y diversidad*. Saltador.
- Treviño, E.** (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIII(2), 83-118. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27033204.pdf>
- Triana Quijano, A. F. y Velásquez Niño, A. M.** (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41. <https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>
- Vera Noriega, J. Á. y Peña Meléndez, C. E.** (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Educación y Humanismo*, 18(31), 225-240. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>
- Vieira, H.** (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Narcea Ediciones.
- Wolpe, J.** (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.