

# Barreras para la profesionalización de estudiantes de pueblos originarios del sur de México

## Barriers for the professional development of students from indigenous communities in Southern Mexico

JANNY LÓPEZ-MORALES • PABLO MARÍN OLÁN • LISBETH JACINTO CASTILLO

**Janny López-Morales.** Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Villahermosa, Tabasco, México. Es Licenciada en Administración por el Instituto Tecnológico de Villahermosa, Maestra en Tecnologías de la Información y candidata a doctora en Administración Educativa por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Colaboradora en el proyecto financiado “Propuesta técnica y económica de una vivienda sustentable para zonas urbanas populares” y directora del proyecto financiado “Bolsas sustentables elaboradas con botellas de PET de reuso”. Coordinadora de Tutoría del Departamento de Económico Administrativas, titular del área de Tutoría del ITVH y representante de Tutorías en la Red Sursureste ante ANUIES. Correo electrónico: jaloma.itvh@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6379-949>.

**Pablo Marín Olán.** Profesor-Investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Es director de Difusión y Divulgación Científica y Tecnológica. Doctor en Antropología Social por el Colegio de Michoacán e integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I. Participante de proyectos financiados “Factores asociados al logro educativo en estudiantes de telesecundaria del estado de Tabasco” e “Implementación de la clase mágica para el desarrollo de habilidades académicas en estudiantes de nivel primaria”. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Casa Universitaria del Cacao y el Chocolate. La confluencia entre tecnología, naturaleza y arquitectura”. Correo electrónico: marinsaulos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8458-1719>.

**Lisbeth Jacinto Castillo.** Profesora-Investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Se encuentra adscrita a la división académica de Ciencias Económico

### Resumen

Las barreras educativas para las personas con discapacidad han sido ampliamente estudiadas, sin embargo, las barreras profesionales universitarias de los pueblos originarios han sido escasamente exploradas. El objetivo de esta investigación fue identificar los factores que inciden en la deserción de los estudiantes de las Universidades Interculturales (UI). Para la obtención del material empírico se llevaron a cabo tres grupos focales en las siguientes UI: Sede Oxolotán, Unidad Académica Villa Tamulté de las Sabanas y Unidad Académica Villa Vicente Guerrero; todas ellas ubicadas al sureste de México. Se recabó información de 21 estudiantes que se encontraban en riesgo de reprobación, en repetición de asignatura o evaluación especial de alguna asignatura. El estudio demostró que las barreras con mayor representación fueron: trabajo, economía, familias monoparentales y lengua originaria. Se concluyó que las barreras son las limitaciones económicas y la necesidad de contribuir al ingreso familiar, familias monoparentales y lengua originaria.

*Palabras clave:* grupos étnicos, interculturalidad, lengua materna, profesionalización.

### Abstract

Educational barriers for people with disabilities have been widely studied, however, barriers to professional development for indigenous students in university remain underexplored. This study aimed to identify the factors contributing to student dropout at Intercultural Universities (UI). To collect empirical data, three focus groups were conducted in the following UIs: Oxolotán, Villa Tamulté de las Sabanas Academic Unit and

Administrativas. Es Licenciada en Contaduría Pública (UJAT), Maestra en Administración con especialidad en Desarrollo del Factor Humano (UJAT), Doctora en Educación y especialidad en Impuestos. Miembro del comité de reestructuración de planes de estudio y programas académicos presenciales y a distancia de la Licenciatura en Contaduría Pública y Doctorado en Estudios Económico Administrativo. Se ha desempeñado como docente durante 32 años en niveles de licenciatura, maestría, doctorado y educación a distancia. Correo electrónico: ljacsc@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6958-6845>.

Villa Vicente Guerrero Academic Unit, all of them located at the Southeast of Mexico. Information was collected from 21 students who were at risk of failing, repeating a course or undergoing a special evaluation of a course. The study showed that the most frequently reported barriers were: work, economy, single-parent families and native language. The study concluded that the barriers limited economic resources and the need to contribute to household income, single-parent family structures and native language.

*Keywords:* ethnic groups, interculturality, native language, professional development.

---

## INTRODUCCIÓN

### Conceptualización de barreras

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF– y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– describen que los factores que limitan el acceso a la educación son económicos, sociales y culturales que pueden inhibir o limitar el acceso a educarse (UNICEF y UNESCO, 2008). Lo anterior puede deberse a las situaciones económicas familiares, pertenecer a grupos minoritarios (étnicos), género, discapacidad, orfandad, el trabajo infantil, SIDA/VIH, entre otros factores.

La Secretaría de Educación Pública describe que las barreras para el aprendizaje y la participación emergen de la interrelación entre los estudiantes y el contexto (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013). Por otro lado, la Organización de Naciones Unidas describe que la inclusión es el “resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos” (Naciones Unidas, 2016, p. 3). La Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2024a) describe que la “educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (p. 23).

### Literatura sobre barreras educativas

Las barreras educativas pueden limitar a los estudiantes migrantes a continuar con sus estudios por falta de apoyo de sus comunidades, capital cultural o social, migración, idioma, infraestructura inadecuada, tarifas prohibitivas, así como dificultades diversas: financieras, para trasladarse a los centros educativos, jerarquías, discriminación étnica, limitados docentes cualificados, oportunidades laborales o necesidad de aceptar

---

trabajos precarios que limitan la coordinación de los tiempos para trabajar y estudiar (Toyokawa y DeWald, 2020). Para mitigar estas barreras académicas es necesaria la participación de la comunidad en general, grupos de amistad y la colaboración de familiares; para ello es importante comprender y emprender estrategias que garanticen el acceso equitativo e igualitario a la educación y, por ende, el desarrollo educativo del país (Langill y Willis, 2019; Vigil y Lynn 2020; Villegas, 2021; Johansson et al., 2021).

La falta de recursos económicos impacta profundamente el acceso a la educación, lo cual se acentúa más en la población rural y migrantes (Borbely et al., 2024), quienes en ocasiones perciben su origen como negativo y una limitante para crecer profesionalmente (Gibbons et al., 2020; Pomianowicz, 2023). Así mismo la escasa financiación (Malik, 2023; Masdonati et al., 2021) restringe el acceso a la educación de muchos jóvenes.

Agyekum (2022) describe que los recursos económicos reducen las posibilidades de pagar las cuotas de inscripción, materiales, los desplazamientos prolongados a las escuelas, tutorías, programas extracurriculares, apoyo académico, el acceso limitado a recursos tecnológicos, la conectividad a internet, así como el estrés por estudiar y trabajar y en algunas ocasiones las responsabilidades familiares.

Las barreras que enfrentan los estudiantes ocasionan que subsistan la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas y la segregación, y se crea un ciclo de desventajas que reducen el desarrollo personal y profesional (Agyekum, 2022; Becker et al., 2023; Carrington et al., 2022; Chykina, 2019; Frohn, 2021; Gregor et al., 2020; Li et al., 2021). Las barreras mencionadas, en muchas ocasiones, disminuyen la confianza en sus capacidades para resolver las situaciones que se les presentan a lo largo de sus estudios (Marks et al., 2018). Por lo anterior, el apoyo y estímulo, principalmente de la familia, puede ayudar a mitigar la desconfianza de los estudiantes y a elevar la motivación de seguir estudiando hasta obtener un título profesional (Sáenz et al., 2018).

Crawford et al. (2020) identificaron las siguientes barreras educativas en competencias: acceso a las tecnologías de la información; conocer qué evaluar; temor a la confrontación con los estudiantes; inequidad hacia los estudiantes nativos o étnicos; escasas herramientas de evaluación estandarizadas; falta de pruebas psicológicas; capacidad de resolución de las respuestas percibida de los estudiantes sobre la práctica de enseñanza-evaluación, y la escasez de liderazgo en la implementación del modelo educativo basado en competencias (Murtagh y Seoighe, 2022).

Easterbrook y Hadden (2021) describen que las barreras son los impulsores fundamentales de la desigualdad educativa, principalmente aquellas que limitan el acceso a educación de calidad, los prejuicios institucionales hacia determinados grupos de estudiantes, y las psicológicas. Las barreras obstaculizan y limitan la adecuada implementación de la inclusión educativa en contextos escolares. Las barreras pueden ser recursos limitados, personal educativo con percepciones equivocadas relacionadas con la educación de estudiantes con discapacidad, docentes sin capacitación adecuada, currículo sin adaptación, entorno físico inadecuado, experiencias negativas y

sentimientos de fracaso, económicas, especiales, acceso limitado a materiales y clases, medidas inusuales para obtener recursos educativos, escasez en información sobre oportunidades de financiamientos universitarios (Bennett et al., 2021; Diasse y Kawai, 2024; Howard, 2023; Whiteside, 2021).

Los sistemas educativos deben mitigar las desigualdades, fomentar la inclusión y garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades educativas, principalmente en atención a la raza y el origen étnico (Bisesti y Landes, 2021; Mehra et al., 2023).

Por otro lado, existen obstáculos estructurales y contextuales que dificultan el regreso a la educación de alumnas después de la procreación y durante la crianza de sus hijos; entre esas barreras se encuentran acceso restringido a cuidados infantiles, demandas laborales, dificultades de transporte, sistémicas, limitación en la participación de asuntos sociopolíticos, estatus migratorio, presión por trabajar en lugar de estudiar y dificultades económicas que puede provocar disparidad en los alcances educativos de madres adolescentes en comparación con grupos étnicos raciales. Un estudio demostró que el 50% de las madres que se reincorporaron a sus estudios lograron terminar la educación vocacional, universitaria o un título universitario (Grabe et al., 2020; McDermott et al., 2021).

Nicklin et al. (2019) mencionan que la tensión que genera estudiar, trabajar y la familia limita a los estudiantes el cumplimiento adecuado de todas las actividades, por lo tanto, la presión puede generar altos niveles de estrés, lo que conlleva agotamiento físico y emocional, así como efectos en la salud mental y física de los estudiantes. Ante ello, los estudiantes entran en conflictos que los pueden llevar a sentirse insatisfechos con su rendimiento académico a causa de las limitaciones del tiempo y la energía física (Choo et al., 2019; Gregor et al., 2019).

En los países o lugares donde viven en conflictos o guerras, las barreras educativas son innumerables. En una investigación realizada por Taher et al. (2022) localizaron que la infraestructura es inadecuada o ha sido dañada durante los enfrentamientos armados, provocando la deserción y ausentismo de los estudiantes; las familias se tienen que desplazar a lugares más seguros, provocando con ello inestabilidad e inseguridad en las instituciones educativas. Las diferentes posturas ante el conflicto ocasionan disputas entre los docentes, administrativos y estudiantes, afectando con ello el ambiente educativo y la seguridad en los contextos educativos.

Por otro lado, Custers et al. (2023) plantean que los docentes son menos experimentados y sus constantes rotaciones limitan la calidad educativa en las escuelas rurales, así mismo cuentan con limitaciones de actividades extracurriculares o apoyos principalmente para seguir preparándose, lo que limita los conocimientos necesarios para diseñar estrategias inclusivas (Deng y Gao, 2024; McDonald et al., 2021; McKeon, 2020). A esto habría que sumar que en algunas ocasiones docentes que laboran en zonas rurales no dominan la lengua de la población (Gregor et al., 2020).

La falta de conocimientos y capacitación puede llevar a algunos docentes a carecer de empatía y apoyo o a ejercer ciertas conductas discriminatorias hacia los estudiantes provenientes de familias migrantes, entornos rurales o grupos étnicos (Griffin et al., 2021; Kong et al., 2018; Malik, 2023).

Para la presente investigación se conceptualiza a las barreras para la profesionalización como aquellas que obstaculizan y limitan la continuidad, la elección de carreras y el crecimiento educativo, sociocultural y profesional de los pueblos originarios. Las barreras pueden ser: economía familiar, cultura, pertenecer a grupos minoritarios (etnias), ubicación geográfica, comunicación, segregación y marginación, las cuales emergen de la interacción entre los contextos sociales e institucionales y de las políticas educativas.

En México, las barreras para la profesionalización están determinadas por una brecha significativa en la cobertura educativa entre los estados con menor y mayor acceso a la educación, alcanzando una diferencia de hasta 74 puntos porcentuales entre sí. Los estados de Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Tlaxcala y Quintana Roo presentaron una mínima de 30%. Así mismo, “los jóvenes que provienen de hogares de escasos recursos tienen menos oportunidades de acceso a este tipo educativo, únicamente 9% de las y los alumnos inscritos en licenciatura provienen de hogares ubicados en el primer quintil de ingresos” (DOF, 2020), lo que hace evidentes las escasas oportunidades de educación con las que cuentan los estudiantes de grupos vulnerables.

## SUJETOS DE ESTUDIO

Los participantes fueron 1,045 estudiantes matriculados en el periodo agosto-diciembre 2023 de tres Universidades Interculturales del sureste de México; para su inclusión los estudiantes debían encontrarse como mínimo con una asignatura en riesgo de reprobación, repetición o evaluación especial. La muestra estuvo integrada por 30 estudiantes, de los cuales solo 21 participaron en el estudio. Para recabar los datos se empleó la técnica de grupo focal, en la cual se emplearon diez preguntas abiertas semiestructuradas. Así mismo se integró la carta de consentimiento informado.

## METODOLOGÍA

El método empleado en la investigación fue cualitativo con enfoque en la teoría fundamentada, la cual permite conocer la realidad subjetiva de los sujetos y/o fenómeno que se está estudiando en su contexto. Así mismo, la teoría fundamentada aprueba diseñar una teoría a partir de los datos de las interacciones y experiencias de los sujetos en su contexto social (Glaser y Strauss, 1967).

La recolección de datos se realizó en tres Universidades Interculturales al sur de México utilizando la técnica de grupo focal. Al inicio de cada intervención se explicó el objetivo de la investigación, la importancia de la contribución de cada uno de los

sujetos de estudio y la duración aproximada del grupo focal. Así mismo se resolvieron dudas y se procedió a la firma de la carta de consentimiento informado y explicación sobre el resguardo de sus identidades y la protección cifrada de la información.

El material empírico se obtuvo mediante preguntas semiestructuradas que contribuyeron a recabar información sobre cómo perciben su realidad circundante los estudiantes de los pueblos originarios del sur de México, hasta alcanzar la saturación de los datos. Con la información obtenida se obtuvo la categoría emergente de las barreras para la profesionalización. Los datos fueron grabados durante el proceso en formato MP3 con ayuda de una grabadora Tascam Portacapture X8 de alta resolución de 32 bits.

El primer grupo focal se realizó en la unidad académica de Villa Tamulté de las Sabanas, donde participaron seis estudiantes, con una duración de una hora y nueve segundos. El segundo grupo focal se realizó en la sede de Oxolotán, donde participaron 12 estudiantes, y la sesión duró una hora con diez minutos. El tercer grupo focal se llevó a cabo en la unidad académica de Villa Vicente Guerrero, sin embargo, solo acudieron al llamado tres estudiantes de los diez invitados, la reunión tuvo una duración de una hora y diez minutos. De igual forma se contó con la redacción de información y observación de tres colaboradores. Al final de cada grupo focal se convidó a los estudiantes un pequeño refrigerio.

El análisis de los datos se realizó en un primer momento mediante la codificación abierta. Una vez que se tuvieron los códigos con mayor enraizamiento, se procedió a realizar una segunda codificación de tipo axial, donde emergieron las categorías de análisis del primer acercamiento al fenómeno social que nos ocupa, y una tercera codificación selectiva permitió el refinamiento y determinación de las categorías a estudiar. Los datos de los resultados se obtuvieron con el *software* Atlas.ti versión 24, bajo licencia. Para conocer los códigos con mayor densidad y enraizamiento con la evidencia empírica se diseñó un diagrama de Sankey y tablas de enraizamiento por categoría emergente, seguidamente de seleccionar las categorías con mayor enraizamiento, y se elaboraron las redes de categorías y subcategorías de barreras para la profesionalización.

Las categorías que emergieron del análisis del material empírico fueron: crianza, currículo y barreras para la profesionalización. De estas tres categorías de análisis, la categoría de *barreras para la profesionalización* obtuvo un enraizamiento de 150 y por lo tanto fue la categoría más relevante para la construcción de la teoría.

## RESULTADOS PARCIALES

Los datos se examinaron de acuerdo con las entradas registradas, es decir, codificación abierta, donde se realizó una nube de palabras (Figura 1), en ella se pueden observar las que los estudiantes mencionaron en repetidas ocasiones y que empezaron a marcar una pequeña saturación: papá (32), mamá (29), carrera (27), trabajar (18), escuela (17), estudio (16).

**Figura 1**  
Nube de palabras del análisis de los datos



Fuente: Elaboración propia con datos empíricos de la primera inmersión al campo de estudio.

En la codificación axial se determinaron las categorías con mayor enraizamiento, destacando las barreras para la profesionalización como la categoría más relevante para la construcción de la teoría.

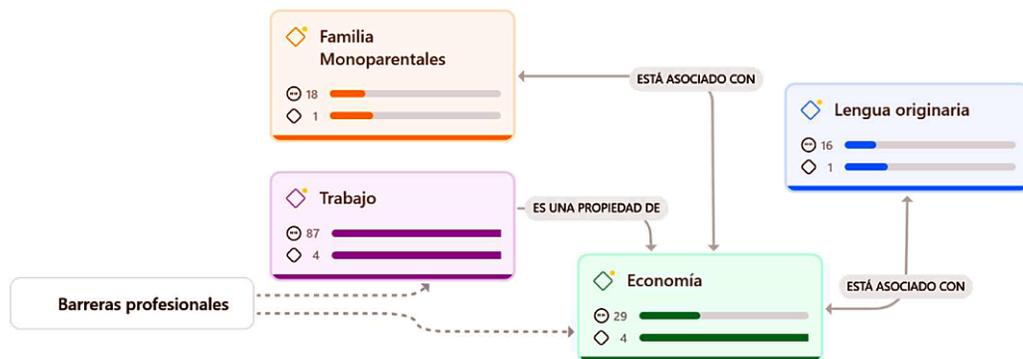
**Tabla 1**  
Codificación axial de los datos empíricos

Categoría	Enraizamiento	Densidad
Currículo	20	36
Crianza de hijos	26	1
Barreras profesionales	150	10

Fuente: Elaboración propia con datos empíricos de la primera inmersión al campo de estudio.

La categoría emergente *barreras para la profesionalización* está compuesta de cuatro subcategorías: trabajo (87), economía (29), familias monoparentales (18) y lengua originaria (16), como se muestra en la Figura 2.

**Figura 2**  
Categorías y subcategorías de barreras profesionales



Fuente: Elaboración propia con el material empírico recabado en el campo de investigación.

La subcategoría con mayor representación fue *trabajo*, donde los estudiantes comentaron que tienen que laborar ante los limitados recursos económicos que perciben sus padres y por la zona rural donde viven solo pueden acceder a empleos como jornalero, ayudante de albañil o cargador.

Un estudiante explicó lo pesado que es trabajar de cargador de cajas, así mismo comentó que por sus estudios solo puede laborar los fines de semana, ocasionando que sus horas laborales se extienda casi al doble de la jornada permitida por la Ley Federal del Trabajo (DOF, 2024b). Sin embargo, el empleo le permite solventar sus gastos educativos y contribuir con los gastos familiares. Recalcó que en su familia se ayuda mutuamente para subsanar las carencias económicas.

Estos datos son similares a los localizados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2013), Florez y Luna (2018) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), que mencionan que las principales actividades económicas que se realizan en las zonas rurales son la agricultura y ganadería. Por ende, las escasas oportunidades de acceder a un trabajo acorde a su nivel de estudio y mejor remunerado son limitadas por la zona rural donde viven.

La situación económica limitada de las familias en zonas rurales no solamente reduce las oportunidades de acceder a la educación profesional cercana sino que también restringe la posibilidad de estudiar la carrera de sus sueños. Ante esta dificultad, muchos jóvenes optan por matricularse en las carreras que ofrecen las Universidades Interculturales, aunque no siempre coinciden con sus aspiraciones. Esta situación puede obstaculizar su desarrollo personal y profesional, lo cual en algunos casos contribuye a la deserción escolar, ya que los estudiantes perciben una falta de alineación entre sus estudios y sus metas personales.

Entre los datos recopilados destaca el testimonio de un estudiante de Derecho Intercultural, quien, debido a la falta de recursos económicos y la enfermedad de su padre, vio frustrado su sueño de estudiar Ingeniería Civil. La universidad intercultural de su localidad no ofrece dicho programa, y trasladarse a la capital del estado para cursarlo resultaba imposible. Ante estas limitaciones, optó por estudiar Derecho Intercultural, adaptando sus aspiraciones a las oportunidades disponibles, aunque estas no coincidían plenamente con sus deseos profesionales.

Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Agyekum (2022), quien describe que la economía limita el acceso a la educación, oportunidades de acceder a centros educativos más calificados, actividades académicas adicionales, entre otros.

A su vez se localizaron en la investigación familias monoparentales representadas principalmente por madres de familia, con una economía baja, y se presenta desmotivación de los estudiantes, vacíos y frustraciones, ocasionados muchas veces por los problemas familiares que enfrentan los padres durante la ruptura de su matrimonio. Uno de los estudiantes, visiblemente afectado, comentó con la voz entrecortada y con la tristeza marcada en sus ojos que no tiene recuerdos felices de su núcleo familiar.

Explicó que apenas recuerda su niñez, describiéndola como una etapa difícil marcada por problemas familiares y una vida de constante inestabilidad.

De manera similar, otro estudiante compartió que sus padres se separaron y él se quedó con su madre; sin embargo, debido a la falta de recursos económicos y al incumplimiento del pago de pensión por parte de su padre, su madre le pidió que contribuyera a los gastos del hogar. Posteriormente un incidente familiar lo llevó a aceptar la propuesta de irse a vivir con su tía. Esta situación le generó emociones encontradas y episodios de depresión, provocando en él un distanciamiento social. Su situación en el hogar mejoró, sin embargo, se ve obligado a trabajar en dos empleos para cubrir los gastos de sus estudios.

En familias monoparentales la aportación económica del progenitor es generalmente escasa o nula, ocasionando que la educación de sus hijos sea limitada; ante ello los estudiantes ven disminuida su confianza para lograr vencer las barreras profesionales y alcanzar la meta de obtener un título universitario. Pomianowicz (2023) describe que la familia juega un papel preponderante en los estudios de los hijos.

Los estudiantes de pueblos originarios viven en la segregación, la pobreza y la marginación; aunque la mayoría de los estudiantes mencionaron que no hablan mucho la lengua yoko'tan/cho'l (dependiendo del área geográfica), aún viven en lugares apartados y con escasas oportunidades laborales, educativas y socioculturales. Jones (2024) describe cómo el limitado e inequitativo acceso a recursos y oportunidades educativas puede ser causa de diferencias y restringir el movimiento social de los grupos de estudiantes vulnerables.

Posiblemente por la segregación racial muchos estudiantes de pueblos originarios no ven necesario hablar la lengua nativa de la zona donde viven. Por ende, la mayoría de los estudiantes comentó que sus abuelos hablan lengua originaria, sin embargo, sus padres no dominan del todo la lengua y a la mayoría de ellos nunca les ha llamado la atención aprenderla. Esta situación es la causa principal de que las lenguas originarias en México estén desapareciendo (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2016); sin embargo, las Universidades Interculturales objetos de la presente investigación ofrecen talleres para estudiar la lengua originaria de la zona, así mismo es requisito de ingreso hablar la lengua originaria para ingresar en algunas carreras que se ofrecen en dichas universidades.

## DISCUSIÓN

La falta de recursos económicos, principalmente en las zonas rurales donde hablan lengua originaria, limita el acceso a la educación. A esto se suma la necesidad de trabajar para subsanar las carencias financieras, educativas y familiares, lo que lleva a muchos estudiantes a optar por una profesionalización no deseada, que a su vez conlleva disminución del bienestar emocional, bajo rendimiento académico, así también abandonar sus estudios por el exceso de estrés y el apremio por satisfacer sus

necesidades primarias. Estos resultados son similares a los mencionados por Creed et al. (2020) y Chu et al. (2021), quienes describen que el estrés al que se ve sometido un estudiante que labora paralelamente puede ser ocasionado por angustia económica, problemas psicológicos, conflictos de gestión del tiempo, disminución de las actividades sociales. Sin embargo, Wan et al. (2021) describen que los estudiantes que trabajan y manejan adecuadamente el estrés, además de organizar su tiempo y actividades, logran gestionar de manera satisfactoria las exigencias de ambos roles.

En familias monoparentales conformados por mujeres hablantes de lenguas originarias los recursos económicos son aún más escasos, quienes viven estrés financiero y problemas emocionales que limitan el acceso a la educación de sus hijos, así como a las actividades académicas adicionales, buena alimentación, viviendas dignas, servicios de salud. Así mismo en muchas ocasiones esta situación se vuelve cíclica de generación en generación. En este mismo sentido, Morelli et al. (2022), Nunes et al. (2020) y Lersch et al. (2021) describen que en la mayoría de los casos la pobreza se perpetúa a lo largo de sus descendencias por la falta de estabilidad financiera y de acceso a educación y bienestar emocional y social.

Por otro lado, la segregación racial que enfrentan los pueblos originarios podría estar influyendo en que las generaciones actuales de hablantes indígenas pierdan interés en conservar la lengua originaria de su región. Esta situación se debe a que perciben el idioma como un obstáculo para su desarrollo profesional, financiero y personal. Aunque existen diversas políticas públicas destinadas a apoyar a dichas comunidades, resultan insuficientes, ya que la población indígena continúa viviendo en condiciones de desigualdad educativa, altos niveles de pobreza, marginación y acceso limitado a servicios públicos.

Este hallazgo es similar a los localizados por Boterman et al. (2019), Bernelius y Vilkkama (2019) y Shiri et al. (2024), quienes exponen que la segregación étnica perpetúa las desigualdades existentes, la pobreza, marginación, carencia de acceso a educación de calidad, estereotipos y prejuicios. En este mismo tema el Grupo Banco Mundial (Casma, 2014; Grupo Banco Mundial, 2019a) detalla que la población peruana decidió no transmitir el idioma quechua por miedo al rechazo o burla que sus antecesores han enfrentado; ante ello, describe que la mitad de las lenguas de todo el mundo desaparecerán durante el presente siglo y que ello se debe a problemas lingüísticos y situaciones de pobreza, exclusión, desigualdad educativa, conflictos políticos, falta de reconocimiento legal y eficaz, entre otros factores (Grupo Banco Mundial, 2019b).

## CONCLUSIÓN

La deserción educativa entre adolescentes que asisten a universidades interculturales es un fenómeno complejo influido por diversos factores. Uno de los principales obstáculos es la profesionalización, en la cual las limitaciones económicas desempeñan

un papel crucial. Muchos estudiantes carecen de los recursos necesarios para adquirir materiales educativos, participar en cursos adicionales o realizar viajes académicos.

Además, la necesidad de contribuir al ingreso familiar obliga a muchos estudiantes a aceptar cualquier tipo de trabajo, lo que dificulta su dedicación a los estudios. En familias monoparentales, donde generalmente la madre es la única fuente de ingresos, las dificultades económicas suelen impedir que todos los miembros de la familia continúen su educación.

Otro factor relevante es el uso de una lengua originaria y la pertenencia a un pueblo originario, lo cual frecuentemente genera segregación y limita las oportunidades de acceder a estudios superiores, empleos profesionales bien remunerados y otros beneficios. Esta situación puede llevar a los estudiantes a desvalorizar su propia cultura y lengua materna. Ante ello, una maestra de educación especial declara que la inclusión educativa se debe centrar en la atención de las necesidades de todos los estudiantes de educación inicial, primaria, secundaria, preparatoria, universitaria, sin distinción de raza, condición social, cultura, religión, discapacidad, entre otras características o atributos (Pérez, 2024). Para abordar estos desafíos se sugiere la implementación de políticas educativas inclusivas y la adaptación de los currículos escolares a las necesidades específicas de los pueblos originarios. Es fundamental también desarrollar normativas y leyes que promuevan la inclusión no solo de las personas con discapacidad sino de todos los individuos, respetando y apoyando la diversidad cultural.

### Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) por otorgar una Beca Nacional para Estudios de Posgrado, y al Tecnológico Nacional de México I.T. Villahermosa por otorgar la Beca-Comisión, así como permitir dedicarme al 100% a los estudios del posgrado. Al rector, coordinadores generales de las divisiones académicas, jefe de departamento de Desarrollo Académico y encargados de área de Tutorías de la Universidad Intercultural por brindarme el acceso y la información necesaria para llevar a cabo la presente investigación.

### REFERENCIAS

- Agyekum, B. (2022). Adult unmet educational needs: Higher education options amongst adults in rural and small towns in Ghana. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), 195-214. <https://doi.org/10.1177/14779714221096499>
- Becker, B., Gresch, C., y Zimmermann, T. (2023). Are they still aiming high? The development of educational aspirations of lower secondary school students with immigrant backgrounds in Germany. *International Migration Review*, 57(3), 1216-1248. <https://doi.org/10.1177/01979183221112404>
- Bennett, S., Gallagher, T., Somma, M., y White, R. (2021). Transitioning towards inclusion: A triangulated view of the role of educational assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 21(3), 187-197. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12508>

- Bernelius, V., y Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*, 56(15), 3095-3116. <https://doi.org/10.1177/0042098019848999>
- Bisesti, E., y Landes, S. D. (2021). Racial-ethnic differences in educational trajectories for individuals with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(6), 548-560. <https://doi.org/10.1111/jir.12830>
- Borbely, D., Gehrsitz, M., McIntyre, S., Rossi, G., y Roy, G. (2024). Rurality, socio-economic disadvantage and educational mobility: A Scottish case study. *British Educational Research Journal*, 50(1), 162-182. <https://doi.org/10.1002/berj.3917>
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C., y Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3055-3073. <https://doi.org/10.1177/0042098019868377>
- Carrington, S., Lassig, C., Maia-Pike, L., Mann, G., Mavropoulou, S., y Sagers, B. (2022). Societal, systemic, school and family drivers for and barriers to inclusive education. *Australian Journal of Education*, 66(3), 251-264. <https://doi.org/10.1177/00049441221125282>
- Casma, J. C. (2014, abr. 16). *Discriminados por hablar su idioma natal*. Grupo Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2014/04/16/discriminados-por-hablar-su-idioma-natal-peru-quechua>
- Choo, C. E. K., Kan, Z. X., y Cho, E. (2019). A review of the literature on the school-work-life interface. *Journal of Career Development*, 48(3), 290-305. <https://doi.org/10.1177/0894845319841170>
- Chu, M. L., Creed, P. A., y Conlon, E. G. (2021). Recovery resources mediate between work-study boundary congruence and wellbeing and engagement in tertiary students. *Journal of Education and Work*, 34(2), 232-246. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1887828>
- Chykina, V. (2019). Educational expectations of immigrant students: Does tracking matter? *Sociological Perspectives*, 62(3), 366-382. <https://doi.org/10.1177/0731121419828397>
- Coneval [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] (2013). *Características productivas de los hogares rurales en México*. [https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Cruzada%20contra%20el%20Hambre/Caract\\_Prod\\_hogares\\_rurales.pdf](https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Cruzada%20contra%20el%20Hambre/Caract_Prod_hogares_rurales.pdf)
- Crawford, L., Cofie, N., McEwen, L., Dagnone, D., y Taylor S. W., (2020). Perceptions and barriers to competency-based education in Canadian postgraduate medical education. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 26(4), 1124-1131. <https://doi.org/10.1111/jep.13371>
- Creed, P. A., Sawitri, D. R., Hood, M., y Hu, S. (2020). Career goal setting and goal pursuit in young adults: The role of financial distress. *Journal of Career Development*, 48(6), 80-816. <https://doi.org/10.1177/0894845319897136>
- Custers, G., Das, M., y Engbersen, G. (2023). Change or stability in educational inequalities? Educational mobility and school effects in the context of a major urban policy. *Urban Studies*, 60(14), 2852-2873. <https://doi.org/10.1177/00420980231162774>
- Deng, R., y Gao, Y. (2024). Practices and barriers to promoting educational equity for migrant children in China from the perspective of a local government. *Sage Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241269979>
- Diasse, M. D., y Kawai, N. (2024). Barriers to curriculum accessibility for students with visual impairment in general education setting: The experience of lower secondary school students in Senegal. *The Curriculum Journal*, 36(1), 110-125. <https://doi.org/10.1002/curj.269>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2020, jul. 6). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Educación Pública. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020)

- DOF (2024a, jun. 7). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- DOF (2024b, sep. 30). *Ley Federal del Trabajo*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- Easterbrook, M. J., y Hadden, I. R. (2021). Tackling educational inequalities with social psychology: Identities, contexts, and interventions. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 180-236. <https://doi.org/10.1111/sipr.12070>
- Florez, N., y Luna, M. (2018). Hogares rurales y estrategias familiares de vida en México. *Revista Latinoamericana de Población*, 12(23), 109-147. <https://doi.org/10.31406/n23a6>
- Frohn, J. (2021). Troubled schools in troubled times: How COVID-19 affects educational inequalities and what measures can be taken. *European Educational Research Journal*, 20(5), 667-683. <https://doi.org/10.1177/14749041211020974>
- Gibbons, M. M., Taylor, A. L., Brown, E., Daniels, S. K., Hardin, E. E., y Manring, S. (2020). Evaluación de las barreras postsecundarias para estudiantes de secundaria de las zonas rurales de los Apalaches. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 165-181. <https://doi.org/10.1177/1069072719845329>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Grabe, S., Rodríguez R., D., y Dutt, A. (2020). Reproductive justice: The role of community-based organizational participation in reproductive decision-making and educational aspirations among women in Nicaragua. *Journal of Social Issues*, 76(2), 391-415. <https://doi.org/10.1111/josi.12377>
- Gregor, M. A., Ganginis, H. V., Gonzalez, A., Soto, S., y Dunn, M. G. (2019). Understanding the career aspirations of diverse community college students. *Journal of Career Assessment*, 28(2), 202-218. <https://doi.org/10.1177/1069072719849872>
- Gregor, M. A., Weigold, I. K., Wolfe, G., Campbell-Halfaker, D., Martin-Fernandez, J., y Ganginis, H. V. (2020). Positive predictors of career adaptability among diverse community college students. *Journal of Career Assessment*, 29(1), 115-128. <https://doi.org/10.1177/1069072720932537>
- Griffin, D., Williams, J. M., y Bryan, J. (2021). School–family–community partnerships for educational success and equity for black male students. *Professional School Counseling*, 25(1-14). <https://doi.org/10.1177/2156759X211040036>
- Grupo Banco Mundial (2019a, feb. 22). *Lenguas indígenas, un legado en extinción*. <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2019/02/22/lenguas-indigenas-legado-en-extincion>
- Grupo Banco Mundial (2019b, ago. 9). *Educar a los indígenas en su propia lengua*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/08/09/educar-a-los-indigenas-en-su-propia-lengua>
- Howard, K. B. (2023). Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom. *Support for Learning*, 38(3), 154-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12449>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2024). *¿Qué hay en las localidades rurales de México?* [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/889463915119.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463915119.pdf)
- INPI [Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas] (2016, abr. 1). *Lenguas indígenas en riesgo de desaparecer*. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/lenguas-indigenas-en-riesgo-de-desaparecer>

- Johansson, A., Klang, N., y Lindqvist, G. (2021). Special needs educators' roles and work in relation to recently arrived immigrant pupils in need of special educational support. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 21(4), 355-367. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12535>
- Jones, C. S. (2024). Education and the social mobility conundrum: An examination of the 'psychosocial and academic trust alienation theory' in the context of disadvantaged students in the UK secondary education sector. *Children & Society*, 38(1), 137-158. <https://doi.org/10.1111/chso.12677>
- Kong, E.-H., Lim, K.-C., y Yu, S. (2019). Understanding educational barriers and needs of North Korean defector nursing students: A qualitative descriptive study. *Journal of Trans-cultural Nursing*, 30(2), 187-194. <https://doi.org/10.1177/1043659618804615>
- Langill, J. C., y Willis, A. S. (2020). The critical need for reciprocity between educational migrants and communities for continuing education and socio-cultural capital in Laos. *Asia Pacific Viewpoint*, 61(1), 118-133. <https://doi.org/10.1111/apv.12249>
- Lersch, P. M., Grabka, M. M., Rüb, K., y Schröder, C. (2021). Wealth of children from single-parent families: Low levels and high inequality in Germany. *Journal of European Social Policy*, 31(5), 565-579. <https://doi.org/10.1177/09589287211040412>
- Li, X., Kim, Y. H., Keum, B. T. H., Wang, Y.-W., y Bishop, K. (2021). A broken pipeline: Effects of gender and racial/ethnic barriers on college students' educational aspiration-pursuit gap. *Journal of Career Development*, 49(4), 753-768. <https://doi.org/10.1177/0894845321994196>
- Malik, A. (2023). Educational experiences and aspiration of Muslim women in India: Issue and challenges. *Journal of Social Inclusion Studies*, 9(1), 61-81. <https://doi.org/10.1177/23944811231173066>
- Marks, L. R., Tate, K. A., y Taylor, J. M. (2018). Exploring the moderation of meaning in life in barriers and coping efficacy among women. *Journal of Career Development*, 47(5), 524-537. <https://doi.org/10.1177/0894845318803193>
- Masdonati, J., Massoudi, K., Blustein, D. L., y Duffy, R. D. (2021). Moving toward decent work: Application of the Psychology of Working Theory to the school-to-work transition. *Journal of Career Development*, 49(1), 41-59. <https://doi.org/10.1177/0894845321991681>
- McDermott, E. R., Jahromi, L. B., Umaña-Taylor, A. J., Martinez-Fuentes, S., Jones, S. M., y Updegraff, K. A. (2021). Mexican-origin adolescent mothers' economic contexts, educational re-engagement, and their children's school readiness. *Child Development*, 92(4), 513-530. <https://doi.org/10.1111/cdev.13514>
- McDonald, D., Baker, S., y Shulsky, D. (2021). Against the professorial odds: Barriers as building blocks for educational advancement. *Journal of Advanced Academics*, 32(1), 92-131. <https://doi.org/10.1177/1932202X20966569>
- Mc Keon, D. (2020). 'Soft barriers' – The impact of school ethos and culture on the inclusion of students with special educational needs in mainstream schools in Ireland. *Improving Schools*, 23(2), 159-174. <https://doi.org/10.1177/1365480219898897>
- Mehra, R., Alspaugh, A., Joseph, J., Golden, B., Lanshaw, N., McLemore, M. R., y Franck, L. S. (2023). Racism is a motivator and a barrier for people of color aspiring to become midwives in the United States. *Health Services Research*, 58(1), 40-50. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.14037>
- Morelli, S., Nolan, B., Palomino, J. C., y Van Kerm, P. (2022). The wealth (disadvantage) of single-parent households. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 702(1), 188-204. <https://doi.org/10.1177/00027162221123448>

- Murtagh, L., y Seoighe, A. (2022). Educational psychological provision in Irish-medium primary schools in indigenous Irish language speaking communities (Gaeltacht): Views of teachers and educational psychologists. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1278-1294. <https://doi.org/10.1111/bjep.12499>
- Naciones Unidas (2016, nov. 25). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- Nicklin, J. M., Meachon, E. J., y McNall, L. A. (2019). Balancing work, school, and personal life among graduate students: A positive psychology approach. *Applied Research Quality Life*, 14, 1265-1286. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9650-z>
- Nunes, C., Martins, C., Ayala-Nunes, L., Matos, F., Costa, E., y Gonçalves, A. (2020). Parents' perceived social support and children's psychological adjustment. *Journal of Social Work*, 21(3), 497-512. <https://doi.org/10.1177/1468017320911614>
- Pérez, J. (2024, feb. 26). Buscan maestros de Tabasco promover la educación inclusiva. *El Heraldo de Tabasco*. <https://www.elheraldodetabasco.com.mx/local/como-promoveran-la-educacion-inclusiva-en-tabasco-11505743.html>
- Pomianowicz, K. (2023). Educational expectation gaps between second-generation immigrant and ethnic majority students in a comparative perspective: The moderating role of educational Tracking. *International Migration Review*, 58(2), 644-679. <https://doi.org/10.1177/01979183221149917>
- Sáenz, V. B., García-Louis, C., De Las Mercédez, C., y Rodríguez, S. L. (2018). *Mujeres supporting: How female family members influence the educational success of Latino males in postsecondary education*. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(2), 169-194. <https://doi.org/10.1177/1538192718787291>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2013). *Guía cuaderno 1: conceptos básicos en torno a la educación para todos*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/guia-cuaderno-1-conceptos-basicos-en-torno-a-la-educacion-para-todos>
- Shiri, I., Hitman, G., y Lewin, E. (2024). The Arab woman in Israel in a tight spot: Academia and career versus marriage and family. *Journal of Asian and African Studies*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00219096241295646>
- Taher, A., Khan, Z., Alduais, A., y Muthanna, A. (2022). Intertribal conflict, educational development and education crisis in Yemen: A call for saving education. *Review of Education*, 10(3), e3376. <https://doi.org/10.1002/rev3.3376>
- Toyokawa, T., y DeWald, C. (2020). Perceived career barriers and career decidedness of first-generation college students. *The Career Development Quarterly*, 68(4), 332-347. <https://doi.org/10.1002/cdq.12240>
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] y UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. [https://inec.org/sites/default/files/resources/UN\\_Human\\_Rights\\_Based\\_Approach\\_to\\_EFA\\_2007\\_SP.pdf](https://inec.org/sites/default/files/resources/UN_Human_Rights_Based_Approach_to_EFA_2007_SP.pdf)
- Vigil, D., y Lynn Lopez, S. (2020). Countering educational inequities in refugee and immigrant communities: Family navigational strategies in educational settings. *New Directions for Higher Education*, (191), 43-54. <https://doi.org/10.1002/he.20381>
- Villegas, P. E. (2021). Temporalising barriers: Postsecondary schooling access among precarious status students in Toronto. *Population, Space and Place*, 27(5), e2477. <https://doi.org/10.1002/psp.2477>

- Wan, M., Feng, L., Meng, X., Zhai, M., y Konopaske, R. (2021). Working college students' time pressure and work-school conflict: Do boundary permeability and dispositional mindfulness matter? *Psychological Reports*, 125(6), 3100-3125. <https://doi.org/10.1177/00332941211029621>
- Whiteside, J. L. (2021). Becoming academically eligible: University enrollment among first-generation, rural college goers. *Rural Sociology*, 86(2), 204-228. <https://doi.org/10.1111/ruso.12353>

---

Cómo citar este artículo:

López-Morales, J., Marín Olán, P., y Jacinto Castillo, L. (2025). Barreras para la profesionalización de estudiantes de pueblos originarios del sur de México. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2530. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2530>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

---