

Relación entre el desconocimiento docente de programas de apoyo y las estrategias interculturales en secundarias de Tijuana Baja California, México

Relationship between Teachers' Lack of Knowledge of Support Programs and Intercultural Strategies in Secondary Schools in Tijuana Baja California, Mexico

Brenda López Morales¹, César David Elizalde González² y Gendi del Rosario Leyva Castro³

¹Universidad 16 de Septiembre, d02378@ceu16.edu.mx, <https://orcid.org/0009-0008-4717-336X>, México

²Universidad 16 de Septiembre, posgrado@ceu16.edu.mx, <http://orcid.org/0009-0002-8903-9405>, México

³Universidad 16 de Septiembre., gendycastro@prepa16.edu.mx., <https://orcid.org/0009-0009-0849-4168>, México

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 15-12-2025

Revisado 16-12-2025

Aceptado 31-01-2026

Palabras Clave:

Programa de apoyo
Práctica docente
Estrategias interculturales
Estudiantes migrantes
Calidad Educativa

Keywords:

Support program
Teaching Practice
Intercultural Strategies
Migrant Students
Educational quality

RESUMEN

El estudio se realizó para analizar la relación que existe entre el desconocimiento de los programas de apoyo a la práctica docente y la implementación de estrategias interculturales en maestros de secundaria que atienden a estudiantes migrantes en la zona escolar XII de Tijuana, dada la necesidad de comprender cómo esta limitación afecta la atención educativa. Para desarrollar el estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, empleando un diseño sincrónico o transversal de tipo correlacional. En este proceso participaron 70 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico de dos instituciones públicas. Se empleó un cuestionario estructurado con escala de Likert, certificado por un panel de expertos y respaldado por un coeficiente de confiabilidad de 0.87, y los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos y prueba de correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron que el 47.3% de los docentes percibe que el desconocimiento de los programas limita su capacidad para atender a estudiantes migrantes, mientras que el 44.6% reconoce dificultades para crear ambientes inclusivos, mostrando una relación significativa entre ambas variables ($p < .05$). Se concluye que persiste una brecha entre conocimiento teórico y práctica docente, destacando la necesidad de fortalecer la formación en interculturalidad para mejorar la calidad educativa y la inclusión.

ABSTRACT

The study was conducted to analyze the relationship between teachers' lack of knowledge about support programs for teaching practice and the implementation of intercultural strategies among secondary school teachers serving migrant students in School Zone XII in Tijuana, given the need to understand how this limitation affects educational attention. A quantitative approach was used, employing a cross-sectional correlational design. A total of 70 teachers participated, selected through non-probability sampling from two public institutions. A structured Likert-scale questionnaire was administered, validated by a panel of experts and supported by a reliability coefficient of 0.87, and the data were analyzed using descriptive statistics and Pearson's correlation test. The results showed that 47.3% of teachers perceived that a lack of knowledge about these programs limits their ability to serve migrant students, while 44.6% reported difficulties in creating inclusive learning environments, indicating a statistically significant relationship between both variables ($p < .05$). The study concludes that a gap persists between theoretical knowledge and teaching practice, highlighting the need to strengthen intercultural training to improve educational quality and inclusion.

INTRODUCCIÓN

La migración contemporánea constituye uno de los fenómenos sociales que mayor impacto ejerce sobre los sistemas educativos, especialmente en países receptores o de tránsito como México. En regiones fronterizas, como Tijuana, Baja California, este fenómeno se intensifica debido a los flujos constantes de familias que buscan ingresar a Estados Unidos o establecerse temporalmente en la ciudad. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2023), durante dicho año se registraron 33,939 menores migrantes en Baja California, lo que representa un incremento del 88% respecto a 2022. Este escenario evidencia la necesidad de fortalecer políticas educativas interculturales que permitan garantizar el derecho a recibir una educación que promueva espacios realmente inclusivos y equitativos, encaminados al fortalecimiento de la calidad y excelencia educativa. En este contexto, la zona escolar XII enfrenta un reto significativo: el desconocimiento por parte de los docentes de secundaria sobre los programas de apoyo a la práctica docente y la consecuente limitada implementación de estrategias interculturales en la atención a estudiantes migrantes.

Este desconocimiento afecta directamente la práctica educativa, ya que limita la capacidad del profesorado para responder adecuadamente a las necesidades académicas, lingüísticas, emocionales y socioculturales de estudiantes provenientes de diversos orígenes. Factores como la falta de formación especializada, la ausencia de materiales contextualizados y la resistencia al cambio afectan la construcción de ambientes inclusivos, vulnerando los principios planteados en la Ley General de Educación (2019), la cual reconoce la diversidad cultural como un eje central del sistema educativo. Escuelas como la Secundaria Técnica 68 Netzahualcóyotl y la Secundaria No. 218 Camino Verde evidencian la llegada constante de estudiantes en situación de movilidad, lo que hace imperativo analizar el nivel de conocimiento docente sobre los programas institucionales diseñados para apoyar la práctica intercultural.

Diversas investigaciones realizadas en los últimos cinco años han abordado la necesidad de fortalecer las competencias interculturales docentes. Timoštšuk et al. (2022) desarrollaron en Estonia un programa de formación para mejorar la competencia intercultural en entornos multiculturales; sus resultados demostraron que solo el 35% del profesorado se percibía preparado para trabajar con grupos diversos, aunque la intervención mejoró significativamente sus conocimientos y actitudes. Por su parte, Papadopoulou et al. (2022) identificaron que los docentes reconocen la importancia de la diversidad étnica y cultural, aunque muestran limitaciones en el uso de estrategias que promuevan la inclusión y el reconocimiento cultural.

Asimismo, estudios recientes destacan dimensiones específicas del trabajo docente en contextos multiculturales. Podadera y González (2023) analizaron las percepciones del profesorado hacia estudiantes migrantes, encontrando actitudes ambivalentes que influyen en las prácticas inclusivas. Theeuwes et al. (2025) examinaron competencias interculturales en escenarios simulados y concluyeron que la experiencia directa con poblaciones diversas promueve un aprendizaje profesional más profundo. En tanto, Alhassan (2025) evidenció que el apoyo emocional e instruccional del docente es un factor determinante para la integración escolar de estudiantes en movilidad.

Si bien estos estudios ofrecen un panorama amplio, presentan limitaciones metodológicas relevantes. Por ejemplo, la mayoría emplea diseños cuantitativos con encuestas aplicadas a muestras reducidas o no probabilísticas, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Asimismo, son escasas las investigaciones realizadas en contextos fronterizos con alta movilidad estudiantil, como lo señala Vargas (2023). Tampoco se han explorado suficientemente las experiencias de los propios estudiantes migrantes ni la atención a poblaciones en movilidad con discapacidad (Wiese & Nortvedt, 2024).

A pesar de los avances teóricos y empíricos, persiste un vacío significativo respecto a la relación entre el conocimiento docente de los programas institucionales de apoyo y la implementación efectiva de estrategias interculturales. La literatura revisada se ha centrado prioritariamente en percepciones docentes, competencias interculturales o experiencias formativas, pero ha descuidado el análisis correlacional que permita identificar en qué medida el desconocimiento de dichos programas incide directamente en la calidad de las prácticas interculturales. Esta ausencia es especialmente crítica en contextos de alta movilidad como Tijuana, donde la demanda de atención educativa intercultural supera la capacidad institucional existente.

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre el grado de desconocimiento de los programas de apoyo a la práctica docente y la implementación de estrategias interculturales con estudiantes migrantes en la zona escolar XII de Tijuana durante el ciclo escolar 2024–2025. Para ello, se plantean objetivos específicos orientados a describir metodologías docentes, explorar la formación profesional en interculturalidad, analizar las percepciones sobre los programas de apoyo y desarrollar un compendio de estrategias que fortalezcan la capacitación docente. Dado el diseño cuantitativo correlacional, se formula la hipótesis de que un mayor desconocimiento de los programas de apoyo se asocia significativamente con una menor implementación de estrategias interculturales.

La investigación se desarrollará mediante un estudio estadístico-descriptivo y correlacional, con aplicación de encuestas a docentes de escuelas secundarias de la zona XII.

Se espera que los resultados contribuyan a identificar con claridad las brechas formativas y las necesidades reales del profesorado que atiende a estudiantes migrantes en Tijuana. La elaboración de un compendio de programas y recomendaciones permitirá fortalecer la formación docente continua, optimizar la gestión escolar y mejorar la integración sociocultural del alumnado migrante. Además, la investigación aportará evidencia empírica útil para el diseño de políticas educativas interculturales y futuras líneas de investigación en contextos fronterizos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, transversal, de alcance correlacional, que empleó un diseño no experimental, adecuado para analizar la relación entre el grado de desconocimiento docente sobre los programas de apoyo a la práctica intercultural y la implementación de estrategias interculturales en secundarias de Tijuana durante el ciclo escolar 2024-2025. Este tipo de diseño permitió observar el fenómeno tal como se presentó, sin manipulación de variables y con el propósito de identificar la magnitud y dirección de la relación entre los constructos estudiados.

La investigación se implementó dentro de la zona escolar XII de Tijuana, Baja California, integrada por instituciones públicas de educación secundaria caracterizadas por alta movilidad estudiantil y presencia recurrente de alumnado migrante. Este contexto educativo, atravesado por dinámicas migratorias propias de la frontera norte de México, permitió analizar las condiciones con las que cuentan los docentes al momento de poner en marcha las estrategias interculturales, así como el nivel de conocimiento que poseen sobre los programas institucionales destinados a fortalecer la práctica intercultural.

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia e incluyeron a 70 docentes frente a grupo pertenecientes a dos instituciones públicas: la Secundaria Netzahualcóyotl No. 68 y la Secundaria General No. 218. Todos ellos contaban con experiencia directa en la atención de estudiantes migrantes. Se excluyó a docentes con funciones únicamente administrativas o sin contacto reciente con alumnado migrante, con el fin de asegurar la pertinencia de la información recabada. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario estructurado con escala de Likert de autoría propia, diseñado específicamente para los propósitos de esta investigación. El instrumento se organizó en cinco secciones: datos generales no identificatorios de los participantes y cuatro dimensiones analíticas correspondientes a desconocimiento, programas de apoyo, práctica docente e interculturalidad. Estas dimensiones permitieron evaluar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre los programas institucionales que respaldan la práctica intercultural, así como la frecuencia, pertinencia y consistencia con la que implementan estrategias interculturales en el aula. Para asegurar su validez de contenido, el cuestionario fue sometido a validación del contenido mediante juicio de expertos, a través de la revisión técnica de una especialista en metodología de investigación educativa. El evaluador verificó la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. Posteriormente, se aplicó una prueba piloto, cuyos resultados ayudaron a calcular un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.87, indicador que evidencia un nivel satisfactorio de confiabilidad.

El procedimiento de aplicación se realizó en formato digital mediante una encuesta en línea elaborada en la plataforma Google Forms. La elección de esta modalidad respondió a la necesidad de facilitar el acceso al instrumento, promover la participación voluntaria y permitir que los docentes respondieran en horarios compatibles con su jornada laboral. Previamente se gestionó la autorización con la jefatura de la zona escolar XII y con las direcciones de ambas instituciones participantes. Posteriormente, se envió a los docentes un enlace de acceso acompañado de instrucciones claras sobre el propósito del estudio, la confidencialidad de los datos y el tiempo estimado para completar la encuesta. El uso de Google Forms permitió registrar automáticamente las respuestas, agilizar la organización de la información y minimizar posibles errores derivados de la captura manual de datos.

Una vez concluida la fase de recolección, los datos fueron exportados al programa IBM SPSS Statistics versión 26 para su procesamiento. Se utilizaron estadísticos descriptivos para obtener media, medianas, modas, variaciones y desviaciones estándar con el fin de caracterizar el nivel de conocimiento docente y la implementación de estrategias interculturales. Para analizar la relación entre ambas variables se aplicó la prueba de correlación de Pearson (r), seleccionada por el tipo de variables manejadas. Se estableció un nivel de significancia de $p \leq .05$ para determinar la validez inferencial de los resultados.

La investigación se desarrolló conforme a principios éticos de confidencialidad, respeto y consentimiento informado. Los docentes participaron de manera voluntaria y se especificó claramente que no se solicitarían datos personales que comprometieran su identidad. Asimismo, se garantizó que toda la información obtenida sería utilizada exclusivamente con fines académicos.

RESULTADOS

Con el propósito de atender el objetivo general, orientado a analizar la relación entre el grado de desconocimiento de los programas de apoyo a la práctica docente y la implementación de estrategias interculturales con estudiantes migrantes, se tomaron como referencia las figuras que muestran de manera directa las tendencias, frecuencias y distribuciones obtenidas a partir de la aplicación del instrumento. Estas representaciones gráficas permiten identificar, de forma ordenada y verificable, el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre los programas institucionales, así como el grado en que incorporan prácticas pedagógicas vinculadas con la interculturalidad en su labor cotidiana.



Fig. 1: Relación entre el desconocimiento de los programas de apoyo docente y la atención intercultural a estudiantes migrantes.

En relación con la percepción docente respecto a la afirmación “El desconocimiento de los programas de apoyo a la interculturalidad limita mis habilidades para atender a los alumnos migrantes”, la Figura 1 muestra que el 4.1% del profesorado manifestó estar totalmente en desacuerdo con que dicho desconocimiento limite su atención a estudiantes migrantes, el 13.5% estuvo en desacuerdo, el 29.7% permaneció neutral, el 39.2% estuvo de acuerdo y el 8.1% totalmente de acuerdo. De manera agregada, el 47.3% coincidió en que el desconocimiento afecta su capacidad de atención, mientras que el 17.6% no percibió dicha afectación; estos resultados impactan de manera directa al objetivo general.

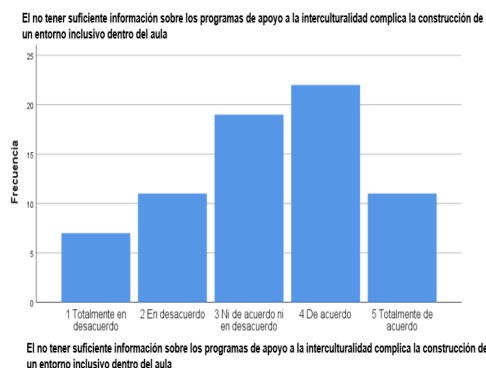


Fig. 2: Percepción docente sobre el impacto del desconocimiento en la construcción de ambientes educativos inclusivos.

La Figura 2, titulada “El no tener suficiente información sobre los programas de apoyo a la interculturalidad complica la construcción de un entorno inclusivo dentro del aula” muestra la distribución de percepciones del profesorado respecto a esta afirmación. Los datos indican que el 9.5% estuvo totalmente en desacuerdo, el 14.9% en desacuerdo, el 25.7% en posición neutral, el 29.7% de acuerdo y el 14.9% totalmente de acuerdo con que la falta de información sobre programas de apoyo dificulta la inclusión. En total, el 44.6% reconoció dificultades relacionadas con el desconocimiento, mientras que el 24.4% no reportó afectaciones. Estos resultados aportan evidencia directa sobre la percepción docente respecto al desconocimiento de programas de apoyo y su relación con la creación de ambientes interculturales en el aula, constituyendo uno de los indicadores centrales para responder al objetivo general.

Tabla 1: Resultado obtenido al aplicar Alfa de Cronbach a encuesta

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
0,803	0,801	20

Tabla 2: Resultados obtenidos mediante la Prueba de Chi-cuadro relacionan el desconocimiento de los programas de apoyo docente y la implementación de estrategias interculturales con estudiantes migrantes.

Prueba de chi-cuadro			Significación asintótica (bilateral)
	Valor	df	
Chi-cuadrado de Pearson	22.574 ^a	9	.007
Razón de verosimilitud	23.928	9	.004
Asociación lineal por lineal	6.774	1	.009
N de casos válidos	70		

La Tabla 2 muestra la relación entre el nivel de desconocimiento docente y la implementación de estrategias interculturales. La Prueba de Chi-cuadrado arrojó un valor de $\chi^2 = 22.574$, así como 9 grados que manifiestan libertad y un grado de significación de $p = .007$, lo que indica una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. Asimismo, los resultados de la razón de verosimilitud ($23.928, p = .004$) y de la asociación lineal por lineal ($6.774, p = .009$) respaldan esta conclusión, confirmando la presencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Con base en estos resultados, se rechazó la hipótesis nula de independencia y se aceptó la hipótesis alternativa, lo que establece que el grado de desconocimiento docente sobre los programas de apoyo se relacionó significativamente con el nivel de implementación de estrategias interculturales en el aula.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio permiten afirmar que existe una conexión contundente entre el desconocimiento de los programas de apoyo a la práctica docente y la limitada implementación de estrategias interculturales en la zona escolar XII. En términos generales, los resultados muestran que, aunque los docentes reconocen la importancia de atender a la diversidad cultural, su capacidad real para aplicar estrategias interculturales sigue siendo insuficiente debido a vacíos formativos, falta de acompañamiento institucional y dificultades para integrar los programas de apoyo en la práctica cotidiana. Estos hallazgos reflejan una brecha persistente entre el reconocimiento teórico de la interculturalidad y su aplicación pedagógica efectiva, especialmente en contextos donde la movilidad migratoria es amplia y constante.

Al contrastar estos resultados con la literatura reciente, se observan coincidencias sustantivas y divergencias relevantes. En primer lugar, los hallazgos convergen con Cortina & Earl (2020), quienes sostienen que el dominio de los programas interculturales constituye un requisito esencial para garantizar prácticas inclusivas efectivas. De igual manera, Aguilera (2023) señala que el docente reconoce la relevancia de la diversidad cultural, pero carece de herramientas metodológicas que permitan incorporar principios interculturales en la práctica educativa, lo cual coincide plenamente con los patrones observados en la zona escolar XII. Asimismo, los resultados se alinean con Hanna (2023), quien identifica que la resistencia al cambio y los sesgos implícitos dificultan la implementación de prácticas interculturales aun cuando existen programas institucionales disponibles.

Por otra parte, se encontraron divergencias con estudios que reportan escenarios más favorables. Por ejemplo, Papadopoulou et al. (2022) evidencian que una proporción considerable de docentes implementa estrategias interculturales de forma efectiva cuando existe una cultura institucional consolidada, lo cual contrasta con el contexto analizado, donde prevalece la falta de acompañamiento y de capacitación sistemática. Esta contradicción puede explicarse por diferencias en las condiciones de formación inicial, desarrollo profesional y políticas educativas entre los países europeos y México. Igualmente, los hallazgos contrastan con Muñoz et al. (2021) y Pozo-Armenta et al. (2020), quienes describen experiencias escolares donde se ha logrado un avance gradual en el uso de metodologías activas e inclusivas como mediadoras de la interculturalidad. En contraste, la zona escolar XII continúa mostrando brechas significativas entre el discurso y la práctica.

Desde una perspectiva teórica, los resultados refuerzan los planteamientos de la teoría sociocultural y del aprendizaje situado, en tanto que el conocimiento docente se construye mediante interacción, acompañamiento y procesos de reflexión guiados (Badia & Devant, 2024)). La evidencia encontrada sugiere que el simple acceso a lineamientos o guías institucionales no garantiza la apropiación conceptual ni metodológica, sino que debe complementarse con espacios de formación colaborativa y retroalimentación continua. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica que subraya que la interculturalidad no se consolida únicamente desde políticas educativas, sino desde prácticas sostenidas, reflexivas y contextualizadas, como señalan Agreda (2024) y Vargas (2023).

En términos prácticos, los hallazgos subrayan la necesidad de programas de capacitación contextualizados, acompañamiento sostenido y fortalecimiento de redes de apoyo institucional. Integrar metodologías activas, recursos inclusivos y prácticas colaborativas facilita la comprensión de la diversidad cultural, como señalan Aysheniuk et al. (2023) y Sánchez (2022). Teóricamente, se confirma que la interculturalidad efectiva requiere establecer un enlace sólido entre el conocimiento pedagógico, la disposición docente y el respaldo constante institucional (Gaete-Muñoz et al., 2025).

En relación con las fortalezas metodológicas, el uso de un diseño estadístico-descriptivo permitió identificar patrones claros en las percepciones y prácticas docentes, así como establecer asociaciones consistentes entre el desconocimiento de los programas y la limitada implementación de estrategias interculturales. La confiabilidad del instrumento aplicado y la delimitación del contexto ofrecieron un marco válido para interpretar los datos. No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones: el estudio se centró únicamente en una zona escolar, lo que reduce la capacidad de generalización; además, al basarse en autorreporte, es posible la presencia de sesgos de deseabilidad social. Asimismo, la investigación no incorporó la perspectiva del estudiantado migrante, lo cual hubiera enriquecido el análisis.

Para investigaciones futuras, se recomienda ampliar el estudio a otros niveles educativos y regiones del país para analizar si la relación encontrada se mantiene en distintos contextos. También es pertinente desarrollar estudios longitudinales que evalúen el impacto real de los programas de formación intercultural en la práctica docente a largo plazo, como sugieren Wiese y Nortvedt (2024). Adicionalmente, se propone incorporar metodologías mixtas que permitan profundizar en las experiencias y percepciones tanto del profesorado como de los estudiantes migrantes, de manera que se obtenga una comprensión integral de los procesos interculturales en las aulas. Finalmente, se recomienda explorar la influencia de factores como el género, la condición migratoria y la discapacidad, dado que existen vacíos documentados en estos enfoques (Hanna, 2023; Vargas, 2023).

En síntesis, el desconocimiento de los programas de apoyo constituye una barrera decisiva para construir ambientes interculturales inclusivos. La formación docente intercultural debe ser permanente, reflexiva y contextualizada, respaldada por investigación y decisiones institucionales sólidas. La vinculación comunitaria y la apropiación auténtica de la interculturalidad, como sugieren López (2020) y Cerón, Pérez y Poblete (2017), fortalecen la pertinencia educativa y cierran la brecha entre discurso y práctica.

CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito central analizar la relación entre el grado de desconocimiento de los programas de apoyo a la práctica docente y la implementación de estrategias interculturales con estudiantes migrantes en las secundarias de la zona escolar XII durante el ciclo escolar 2024-2025. A partir de los resultados obtenidos, se evidenció que el desconocimiento significativo de estos programas incide de manera directa en la limitada aplicación de estrategias interculturales, confirmando la hipótesis planteada y evidenciando una brecha entre el conocimiento teórico y la práctica educativa.

En primer lugar, se establece que la falta de conocimiento sobre los programas de apoyo representa un obstáculo clave para que los docentes puedan traducir la teoría en acciones pedagógicas concretas que atiendan la diversidad cultural. La insuficiente capacitación, la poca difusión de los programas y la ausencia de seguimiento institucional dificultan la creación de ambientes inclusivos y equitativos, lo que afecta de manera particular a los estudiantes migrantes, quienes requieren una atención pedagógica que reconozca y valore su diversidad lingüística y cultural.

En segundo lugar, se identifica que, aunque la mayoría de los docentes reconoce la importancia de adaptar sus prácticas y muestra disposición para participar en capacitaciones sobre interculturalidad, dicha disposición necesita ser respaldada por políticas institucionales que garanticen programas formativos continuos, flexibles y contextualizados. La integración de espacios de diálogo, intercambio de experiencias y retroalimentación profesional es esencial para consolidar competencias interculturales y reducir la distancia entre el saber teórico y su acción práctica.

En tercer lugar, los hallazgos confirman que la efectividad de las estrategias interculturales no depende únicamente de la existencia de lineamientos normativos o programas institucionales, sino de la implementación de prácticas sostenidas, reflexivas y mediadas por acompañamiento profesional. La

incorporación de metodologías activas, recursos inclusivos y estrategias colaborativas, que en conjunto ayudan a que los estudiantes comprendan y reconozcan la diversidad cultural, promoviendo aprendizajes significativos y fortaleciendo la participación de los estudiantes migrantes en el aula.

En cuarto lugar, se determina que la formación docente intercultural debe concebirse como un proceso permanente, práctico y reflexivo, capaz de transformar la teoría en acciones pedagógicas concretas. Asimismo, la vinculación comunitaria y la participación activa del alumnado constituyen elementos clave para garantizar la pertinencia educativa y promover la equidad, asegurando que los principios de inclusión no se limiten al discurso normativo, sino que se materialicen en la práctica diaria.

Finalmente, los resultados del estudio son transferibles a contextos escolares con características similares, donde la diversidad cultural y la movilidad migratoria presentan retos comparables. Las conclusiones pueden orientar decisiones estratégicas en la formación docente, la gestión escolar y las políticas educativas, contribuyendo a la construcción de ambientes inclusivos, equitativos y sostenibles, en los que el conocimiento del profesorado se traduzca efectivamente en prácticas pedagógicas que comprendan y atiendan las carencias particulares de cada estudiante migrante.

REFERENCIAS

- Agreda Sigindioy, T. M. (2024). Transforming education: The role of intercultural teacher training in the integration of foreign immigrant students. *Innovaciones Educativas*, 26(40), 223–234. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>
- Aguilera-Valdivia, M. M. (2023). Performances en el aula: Identidades docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. *Perfiles Educativos*, 45(180), 8–25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60380>
- Alhassan, A. M. (2025). Empowering minority voices: How inclusive teaching and emotional support influence students' perceptions of inclusivity and academic engagement. *Frontiers in Education*, 10, 1595106. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1595106>
- Avsheniuk, N., Lutsenko, O., Seminikhyna, N., & Svyrydiuk, T. (2023). Fostering intercultural communicative competence and student autonomy through project-based learning. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on Communication and Language in Virtual Spaces*, 130–143. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/comm1.10>
- Badia Martín, M., & Devant Cerezo, A. (2024). From welcoming newly arrived migrant students to creating an inclusive and hospitable environment: The proposal from the Universe School. *Education Sciences*, 14(10), 1122. <https://doi.org/10.3390/educsci14101122>
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Teachers' perceptions regarding the presence of migrant boys and girls in schools of Santiago: Challenges for inclusion. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233–246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Cortina, R., & Earl, A. K. (2020). Advancing professional development for teachers in intercultural education. *Education Sciences*, 10(12), 360. <https://doi.org/10.3390/educsci10120360>
- Gaete-Muñoz, I. A., Pizarro-Valenzuela, K., Leiva-Muñoz, M., & Gaete-Peralta, C. A. (2025). Prácticas educativas inclusivas para estudiantes migrantes: Una revisión sistemática de la literatura de la última década. *Autoctonia. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 9(Especial), 1723–1749. <https://doi.org/10.23854/autoc.v9iespecial.665>
- Hanna, H. (2023). A critical review of international research into pre-service teachers' beliefs and practices when teaching migrant learners. *London Review of Education*, 21(1), 21. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.21>
- Ley General de Educación (2019). *Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2019. Ley General de Educación (sep.gob.mx)
- López Lobato, E. (2018). La vinculación comunitaria en la educación intercultural, una estrategia pedagógica. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*, (27), 230–246. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2564>
- Muñoz-Labraña, C., Ajagán-Lester, L., Martínez-Rodríguez, R., Torres-Durán, B., Muñoz-Grandón, C., & Gutiérrez-Cortés, K. (2021). Migration and school: Perceptions of primary school teachers about migrant children. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.14>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2023). Estadísticas migratorias para México. *Estadísticas migratorias 2023*. Estadísticas migratorias 2023 (iom.int)
- Papadopoulou, K., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Insights into teachers' intercultural and global competence within multicultural educational settings. *Education Sciences*, 12(8), 502. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>

- Pozo-Armentia, A. del, Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064–1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Podadera, M. C. M., & González-Jiménez, A. J. (2023). Teachers' perceptions of immigrant students and families: A qualitative study. *Sustainability*, 15(16), 12632. <https://doi.org/10.3390/su151612632>
- Sánchez García, J. (2021). Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente. *Anales De Antropología*, 55(1), 97–103. <https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2021.1.72227>
- Theeuwes, B., Saan, N., Denessen, E., & Admiraal, W. (2025). Unraveling teachers' intercultural competence when facing simulated multicultural classroom. *Teaching and Teacher Education*, 57, 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105053>
- Timoštšuk, I., Uibu, K., & Vanahans, M. (2022). Estonian preschool and primary teachers' intercultural competence as shaped by experiences with newly arrived migrant students. *Intercultural Education*, 33(2). <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2121105>
- Vargas, E. (2023). La inserción escolar de los migrantes internacionales en México, 2020. <https://doi.org/10.24201/es.2023v41n123.2313>
- Wiese, E., & Nortvedt, G. A. (2024). Migrant students' experiences with and perceptions of assessment in Norwegian lower secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(11), 2049–2063. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2337056>