



PIDH

Posgrado  
Interinstitucional en  
Derechos Humanos  
Universidad Autónoma de Tlaxcala

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA**

**POSGRADO INTERINSTITUCIONAL EN DERECHOS HUMANOS**

**SEDE TLAXCALA**

**TESIS**

**LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES EN BACHILLERATO GENERAL  
DEL SUBSISTEMA CENTROS ESCOLARES: HACIA UN EFECTIVO DERECHO A  
LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD**

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DERECHOS HUMANOS**

**PRESENTA**

**ELIZABETH GUADALUPE MEJÍA SALAZAR**

**ASESORA**

**DRA. LORENA ALONSO RODRÍGUEZ**

Tlaxcala, Tlaxcala

Junio, 2023

## TABLA DE CONTENIDO

Introducción .....	5
Capítulo I.....	11
La inclusión educativa como un derecho humano para las personas con discapacidad ...	11
1.1 Evolución de los fundamentos jurídicos internacionales del derecho humano a la educación para personas con discapacidad .....	11
1.1.1 Génesis del Derecho a la Educación para personas con discapacidad y la actualización docente.....	11
1.1.2 Evolución del término discapacidad y su relación con el derecho a la educación en los ordenamientos jurídicos internacionales .....	14
1. 2 Evolución de los fundamentos jurídicos nacionales del derecho humano a la educación para las personas con discapacidad.....	20
1.2.1 El derecho a la educación y su evolución en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	21
1.2.2 La legislación nacional en materia de educación frente a la discapacidad.....	24
1.3 Paradigma de la inclusión educativa en la Nueva Escuela Mexicana .....	29
Capítulo II .....	35
La educación media superior y los docentes en la educación inclusiva .....	35
2.1 Generalidades del tipo Media Superior .....	35
2.1.1 El tipo media superior, nivel bachillerato general en Centros Escolares en el estado de Puebla .....	37
2.2. El Acuerdo Educativo Nacional frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad .....	40
2.3 El Programa Sectorial de Educación en el Plan Estatal de Desarrollo 2019 – 2024 (Puebla) frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad .....	43
2.4 El docente en la educación media superior .....	49
2.4.1 La admisión docente en la educación media superior .....	49

2.4.2 La formación, actualización y capacitación docente como sinónimo en el nivel media superior .....	53
Capítulo III .....	59
Metodología .....	59
3.1 Planteamiento del problema .....	59
3.2 Alcances y limitaciones de la investigación, tipo de estudio a aplicar.....	61
3.3 Método, instrumento y técnica .....	62
3.4 Participantes .....	64
3.5 Integración, análisis e interpretación de los resultados .....	65
3.6 Reporte de resultados .....	66
3.6.1 Resultados obtenidos en razón de género .....	66
3.6.2 Resultados obtenidos de acuerdo con la antigüedad laboral de los docentes ...	66
3.6.3. Resultados relevantes acerca del rubro “atención docente a alumnos con discapacidad” .....	68
3.6.4. Resultados relevantes acerca del rubro “capacitación docente” .....	73
Conclusiones .....	83
Referencias .....	87



## INTRODUCCIÓN

La educación, como derecho humano, se ha posicionado como prioridad global a partir de un amplio sustento histórico y jurídico, reflejado en la legislación internacional y nacional que busca eliminar las desigualdades a las que la población, en edad escolar, sigue enfrentando y así dar acceso a una educación inclusiva y de calidad.

El presente trabajo de investigación está enfocado en analizar la capacitación en temas de inclusión para personas con discapacidad de los docentes en la educación media superior, específicamente aquellos que laboran en el subsistema de Centros Escolares del Estado de Puebla. Se debe mencionar que la educación que se ofrece en ese subsistema es para cursar el bachillerato general con fines propedéuticos. Lo que quiere decir que los estudiantes en tránsito son preparados para acceder a una educación superior.

Centrar esta tesis en el nivel medio superior de la educación obedece, principalmente, a tres factores: el primero es que, aunque las personas -por derecho- deben tener acceso pleno a la educación, no se cumple con inscribirse a una escuela, porque el estudiante debe obtener los aprendizajes necesarios para continuar con su preparación. En palabras de Carmen López, jefa de Educación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) en México, respecto al programa *Educación y aprendizaje*, “ir a la escuela no es suficiente; los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a aprender” (s.f). En términos prácticos, los estudiantes son admitidos en igualdad de condiciones por las instituciones educativas, lo que asegura el derecho al acceso a la educación de forma superficial, ya que cada estudiante tiene diferentes características (físicas, psicológicas, emocionales, sociales, cognitivas, etcétera.), lo que genera diversos “estilos de aprendizaje”<sup>1</sup>, además de existir en algunos estudiantes Necesidades Educativas Especiales<sup>2</sup> (NEE), que se traducen en la exigencia de que el docente,

---

<sup>1</sup> Son las condiciones educativas bajo las que un educando está en la mejor situación de aprender o qué estructura necesita este para poder hacerlo. (Dunn, Dunn y Price, 1979)

<sup>2</sup> Dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesitan, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (CNREE, 1992, p. 20)

Comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011)

conozca los medios adecuados para lograr que la totalidad de alumnos adquieran los conocimientos que el sistema educativo plantea, puesto que es el docente quien guía el aprendizaje, tomando en cuenta la inclusión educativa<sup>3</sup>, asegurando así una educación de calidad, eliminando a la vez otras Barreras del Aprendizaje y Participación<sup>4</sup> (BAP).

El segundo factor es que el nivel medio superior no cuenta con Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en sus instalaciones. Las USAER son instancias encargadas de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a quienes laboran en los centros educativos, a los estudiantes y a padres de familia, para orientarlos en la atención a las NEE, como las que genera la discapacidad, sin embargo, estas unidades especializadas son para la educación básica. De manera que los docentes del nivel en cuestión no cuentan con acompañamiento metodológico – operativo para responder a las NEE, complicando su labor en términos prácticos en torno a garantizar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, más aún cuando el docente carece de la capacitación suficiente para asegurar la inclusión en el contexto educativo, generando con ello BAP.

El tercer factor está relacionado con la formación de los docentes que se desempeñan en este nivel educativo. Gran parte de ellos no cuentan con formación en ciencias de la educación o en pedagogía. Son profesionales principalmente de licenciaturas o ingenierías que, aunque son acordes al campo disciplinar (ciencias sociales, comunicación, ciencias experimentales, etcétera.), y, por ende, a la disciplina (asignatura) que impartirán como docentes, desconocen de los procesos pedagógicos para lograr el aprendizaje, a diferencia de los docentes de educación básica, quienes son egresados de escuelas normales, especializadas en formar profesionales al servicio de la educación. Esto se debe a que los puestos de docente en el nivel medio superior son cubiertos según una serie de requisitos propuestos por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), entre los que no exige de manera obligatoria tener formación pedagógica. Es así que el docente del nivel medio superior debe capacitarse en temas que le proporcionen las herramientas suficientes para el dominio de la pedagogía aplicable en el

---

<sup>3</sup> Atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes (MEN, 2007, p.41)

<sup>4</sup> Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural. (DOF, 2016, p.4)

área a impartir, fortaleciendo sus habilidades docentes para cumplir el objetivo de que los estudiantes no solo asistan a la escuela, sino que aprendan de manera efectiva.

La educación al ser un derecho humano debe ser garantizada por el Estado. Por eso al armonizar la legislación nacional a la internacional, derivado de la reforma en Derechos Humanos de junio de 2011, se ha dividido la educación obligatoria en básica que comprende los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y - a partir de la reforma al artículo 3° Constitucional de 2012 - la media superior. Empero, no es suficiente que la ley prevea que cursar los niveles mencionados es obligatorio, porque los índices de deserción escolar en el nivel medio superior, son altos en relación con la culminación de la educación básica. Este problema es más complejo cuando el cursante es un alumno en condición de discapacidad: la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) en 2017, estimó que, mientras el 79.9% de hombres y 79.0% de mujeres con discapacidad cursaban la educación básica, solo el 36.0% de hombres y 19.6% de mujeres ingresó a la educación media superior, reduciendo con ello, no solo los estudios académicos, sino el margen para acceder a una mejor calidad de vida en razón de la participación en el mercado laboral, el tipo de ocupación y el acceso a prestaciones, situaciones que el nivel de escolaridad beneficia.

Como se mencionó en párrafos superiores, existen Barreras del Aprendizaje y Participación (BAP) que se relacionan con los diversos entornos en los que se desarrollan las personas con discapacidad y que limitan su pleno desarrollo en sociedad y en este caso, en el ámbito estudiantil, y, toda vez que el docente es una pieza clave en este entorno por ser quien se encarga de manera directa del proceso enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, si el docente no posee las herramientas suficientes para hacer frente a las particularidades de los alumnos con discapacidad, entonces el aprendizaje se ve limitado, siendo esta una causal de que se exista una desintegración escolar para las personas con discapacidad, a la vez de que no se permite que logren el máximo desarrollo de sus capacidades y una participación activa.

En aras de disminuir las brechas en el acceso a una educación de calidad para las personas con discapacidad que implican las BAP y las NEE, surgen reformas Constitucionales, con las que nace la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca brindar calidad en la enseñanza, a partir de líneas de acción permanentes entre las que resalta la *revalorización del magisterio*. La NEM acepta que los docentes de educación media superior carecen de una formación inicial pedagógica, debido a esto se pretende proporcionarle el acceso a un sistema integral de

formación, capacitación y actualización constante, para hacer frente a las carencias pedagógicas de la práctica docente.

Esto permite preguntarse ¿en verdad los docentes de media superior están siendo capacitados para lograr la inclusión educativa para personas con discapacidad? Y, con las líneas de acción que el Estado mexicano ha implementado, ¿se materializa el beneficio de los estudiantes y se garantiza el derecho a la educación?

Es por ello que esta investigación tiene como objetivo general analizar la formación, capacitación y actualización docente en el nivel medio superior desde una perspectiva jurídica y social frente a la efectividad del derecho a una educación inclusiva para jóvenes con discapacidad, auxiliándose de los cuatro objetivos específicos siguientes:

1.- Analizar la inclusión educativa como un derecho fundamental para los alumnos con discapacidad dentro de los ordenamientos jurídicos internacionales y nacionales y su evolución hacia la capacitación docente

2.- Describir el ejercicio de los docentes del tipo medio superior del Subsistema de Centros Escolares, en torno a la capacitación para garantizar la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, acorde a los parámetros de la política pública vigente

3.- Analizar el índice de docentes capacitados en temas de inclusión educativa para personas con discapacidad, así como su experiencia e interés para capacitarse en el tema, en el tipo medio superior del Subsistema de Centros Escolares de Puebla a través de una metodología mixta

4.- Determinar el impacto y la suficiencia de la actualización, capacitación y formación docente para una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad

El Sistema Educativo Nacional está compuesto por los tipos de educación básica, media superior y superior, que a su vez obedecen a modalidades y subsistemas diversos, lo que genera un universo educativo demasiado amplio que sería sumamente complejo de analizar en el tema de la investigación, por lo que este trabajo se ha limitado a seleccionar solo una muestra para llegar a objetivo general planteado. Esta muestra representativa corresponde a los docentes del tipo medio superior, nivel bachillerato general, del Subsistema Centros Escolares en el estado de Puebla, otorgando resultados iluminadores respecto al estado real que guardan la situación respecto al tema de la investigación.



Se debe mencionar que para el desarrollo cuantitativo de la investigación (objetivo específico 3) existieron dificultades reiterativas como la falta de estadísticas fiables con las que se pudiera conocer a fondo cuantos, y de que manera los docentes están capacitados para lograr en el aula una educación inclusiva para las personas con discapacidad, por lo que dentro de la metodología seleccionada se utilizó un cuestionario electrónico aplicado a la muestra mencionada, bajo estricta confidencialidad y consentimiento informado, por lo que las estadísticas obtenidas son mostradas siempre de forma general, sin señalar nombres ni de los centros de trabajo ni de los docentes, llegando las conclusiones presentadas en esta tesis.



## CAPÍTULO I

### LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO UN DERECHO HUMANO PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Este capítulo pretende analizar históricamente, a través de los ordenamientos jurídicos internacionales y nacionales, el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental que debe ser garantizado en igualdad de condiciones a las personas, enfatizando en la inclusión educativa que debe existir para las personas con discapacidad. Resaltando el momento histórico - jurídico en que la capacitación docente se hace obligatoria para eliminar las barreras que impiden que los alumnos con discapacidad gocen plenamente de este derecho humano.

#### **1.1 Evolución de los fundamentos jurídicos internacionales del derecho humano a la educación para personas con discapacidad**

##### ***1.1.1 Génesis del Derecho a la Educación para personas con discapacidad y la actualización docente***

Centramos en el tema de la actualización, capacitación y formación docente en relación con hacer efectivo el derecho a la educación - con el carácter de inclusiva para las personas con discapacidad - resulta complejo, porque los antecedentes jurídicos en los que la educación se reconoce como uno de los derechos humanos fundamentales surgieron al término de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, el proceso histórico para que este derecho se dotara de inclusividad ha sido lento.

Entre las primeras fuentes de derecho internacional que ampara el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales esta la Carta de las Naciones Unidas (Carta de las N.U.), surgida el 26 de junio en 1945. Este documento da nacimiento a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en cuyo artículo 1, párrafo 3 propone desarrollar y estimular el respeto a los derechos humanos sin hacer distinción, promoviendo la igualdad entre personas. La educación, en términos de cooperación internacional se considera un tema central para la ONU, pues la educación es el fundamento básico para construir una sociedad equitativa y un mecanismo para evitar actos de tiranía que vulneren derechos humanos, como los acontecidos antes del nacimiento de la Organización. Tras lo estipulado en la Carta de las N.U., el 16 de noviembre de 1945 se celebró una conferencia de la ONU con la que nació la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) teniendo entre sus propósitos y

funciones, según el artículo primero, párrafo 1 de su Constitución “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” para impulsar la educación popular y la colaboración entre los Estados miembros, que, voluntariamente acepten las recomendaciones del organismo, a fin de desarrollar actividades y métodos educativos para fomentar la igualdad de posibilidades de educación.

En 1947 se creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) cuya función inicial fue auxiliar a los niños y jóvenes víctimas de la Segunda Guerra Mundial. Pero en 1953 se le concedió el estatus de organización internacional permanente, ampliando sus atribuciones en pro de la defensa de derechos de los niños y grupos vulnerables, incluyendo entre sus ejes rectores la educación. Actualmente, la UNICEF - en México - sostiene el programa *Educación y Aprendizaje* que busca que NNA adquieran habilidades y conocimientos para desarrollar su potencial y ejercer otros derechos, bajo los términos de inclusión y calidad educativa para garantizar el acceso a la educación. Asimismo, en el tema de discapacidad, la UNICEF reconoce la falta de políticas públicas y leyes adecuadas, lo mismo que a oportunidades educativas<sup>5</sup>, por lo cual ha enfocado sus estrategias en la inclusión de los NNA con discapacidad en todos los programas dirigidos a este grupo poblacional, especialmente en el apoyo a reformas legales y políticas sobre educación inclusiva y en el diseño e implementación de ajustes razonables para responder a las necesidades que la discapacidad implica.

Pese a lo establecido en la Carta de las Naciones Unidas, fue hasta el 10 de diciembre de 1948 que surgió la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, documento que, aunque no es considerado un tratado internacional por lo que no es vinculante, si es considerado un ideal común que los Estados firmantes deben promover. Al respecto Mazuelos (2004) menciona que la Declaración “es un instrumento oficial y solemne, adecuado para ocasiones muy especiales en la que se enuncian principios de importancia”, es decir, como se dijo anteriormente, su observancia no es obligatoria

---

<sup>5</sup> Que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social. (Muntaner, 2000)

para los Estados firmantes, sin embargo, por su naturaleza jurídica, los preceptos contenidos en la Declaración deben ser observados y es por ello que toma importancia en estas líneas. En la Declaración además de prevalecer la igualdad, se reconoce la dignidad humana y la educación como un derecho humano, caracterizándola como gratuita, obligatoria, generalizada e igualitaria, dotándola así de un enfoque inclusivo.

En 1948 - en Bogotá, Colombia - se suscribió la Carta de la Organización de los Estados Americanos con lo que nace la Organización de los Estados Americanos (OEA) a la que México se adhirió el 05 de mayo del mismo año, entrando en vigor en diciembre de 1951. La Organización constituye un organismo regional dentro de las Naciones Unidas y tiene entre sus principios “buscar que la educación de los pueblos se oriente hacia la justicia, la libertad y la paz” (Carta de la Organización de los Estados Americanos, 1948) para impulsar el desarrollo integral de los Estados miembros a la par de la igualdad de oportunidades con el fin de apresurar la erradicación del analfabetismo y ampliación, para todos, de las oportunidades en educación. Además, la Carta expresamente en su artículo 49 señala la obligación de los Estados miembros de elevar a rango constitucional el ejercicio efectivo del derecho a la educación sobre las siguientes bases:

- a) La educación primaria será obligatoria para la población en edad escolar, cuando la imparta el Estado, será gratuita;
- b) La educación media deberá extenderse progresivamente a la mayor parte posible de la población, con un criterio de promoción social;
- c) La educación superior estará abierta a todos, siempre que, para mantener su alto nivel, se cumplan las normas reglamentarias o académicas correspondientes

Esta fue la primera legislación internacional, para los Estados Americanos, en mencionar la educación media superior bajo la perspectiva de que, en medida de lo posible, debía ser generalizada sin llevarla al rango de obligatoria.

Hasta este punto se muestra que existió una preocupación y ocupación de parte de la comunidad internacional para el tema de una educación impartida de manera igualitaria, así como una división entre la educación básica y la media superior, siendo la primera obligatoria

para que fuese impartida por los Estados, sin embargo, la discapacidad y la capacitación docente aun no eran temas en boga.

### ***1.1.2 Evolución del término discapacidad y su relación con el derecho a la educación en los ordenamientos jurídicos internacionales***

El 20 de noviembre de 1959, los Estados miembros de la ONU aprobaron la Declaración de los Derechos del Niño, cuyo contenido versa de 10 principios enfocados a garantizar a los menores derechos y libertades, entre los que resaltan los siguientes: el primer principio avala la igualdad; el quinto, la educación que el niño debe recibir, aun si sufre alguna discapacidad mental o física o algún impedimento social, lo que abre las puertas a la inclusión educativa, también enfatiza que el niño deberá recibir el tratamiento y cuidados que requiera. La declaración continúa en la línea de la educación en su séptimo principio que indica que la educación debe ser gratuita y obligatoria, a la vez que debe permitir desarrollar aptitudes para que el menor se convierta en un miembro útil de la sociedad en condiciones de igualdad de oportunidades.

En 1960 se llevó a cabo la undécima Conferencia General de la UNESCO, que resultó en la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, cuya entrada en vigor data de 1962. En ella los Estados Parte se obligan a “formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza” (Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, 1962) entendiéndose el término enseñanza a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, comprendiendo el acceso, nivel, calidad y condiciones en que se da, por lo que al comparar las características del término en otros ordenamientos puede entenderse como un sinónimo de la educación.

El 5 de octubre de 1966, durante la Conferencia Intergubernamental Especial convocada por la UNESCO con la colaboración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se aprobó la *Recomendación relativa a la situación del personal docente* en la que se habla de la capacitación inicial y continua como uno de los principales elementos para asegurar educación inclusiva, equitativa y de calidad, destacando que no basta que los docentes se formen pedagógicamente en una institución educativa pues deben renovar sus conocimientos en enseñanza periódicamente con el fin de cubrir las necesidades y exigencias supervinientes. Sin

embargo, la recomendación no es vinculante, pero formar parte del acervo de soft law<sup>6</sup> con el que los países miembros de los organismos internacionales pueden dirigir sus políticas.

Posteriormente, se adoptó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que entró en vigor, en México el 12 de mayo de 1981, reforzando el planteamiento de que la educación es un derecho de toda persona por lo que debe ser gratuita, general y accesible, y su ejercicio debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de la dignidad. Además, resalta que por medio de la educación se debe capacitar a todas las personas para que puedan participar efectivamente en sociedad. Es decir, se entiende que las personas con discapacidad deben gozar de este derecho en la misma medida que los demás. Asimismo, en el artículo 13, inciso e, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1981) menciona que “se debe mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente”, lo que implica el “deber de mejorar los medios físicos con los que el docente desarrolla el acto didáctico” (Llacuna, s.f.) y a la par de los medios físicos van los medios intangibles como la capacitación docente. Aunque Naranjo (2016) señala que “es obvio que, el docente debe estar capacitado para poder manejar de manera adecuada los materiales al desarrollar su práctica”, existen barreras que pudieran dificultar una adecuada labor docente no solo físicas, sino también en torno a la capacitación para otorgar a los alumnos una educación inclusiva y de calidad.

En 1975 - con fundamento en el compromiso, múltiples veces celebrado, de los Estados miembros de las Naciones Unidas de promover la igualdad de oportunidades y Derechos Humanos - surgió la *Declaración de los Derechos de los impedidos*<sup>7</sup>. En este documento a las personas con discapacidad se les reconoce de manera expresa el respeto a su dignidad humana, derechos civiles y políticos, atención médica, educación, formación y readaptación, entre otros.

---

<sup>6</sup> Barberis afirma que “El soft law es primordialmente un producto ideológico propiciado por aquellos que pretenden otorgar obligatoriedad a ciertas resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas y de otras organizaciones internacionales”.

<sup>7</sup> Toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.

La finalidad es asegurar el aprovechamiento de sus facultades, tomando en cuenta sus necesidades.<sup>8</sup>

En 1976, a través de la resolución 31/123 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se proclamó a 1981 como *Año Internacional de los Impedidos (AII)*, bajo el lema “participación e igualdad plenas”. La finalidad era crear conciencia acerca de la *invalidéz*, su prevención y rehabilitación. Así la palabra “invalidéz” era un símil de discapacidad e “impedidos” refería a las personas con discapacidad. Las actividades llevadas a cabo se regionalizaron y en el caso de América se fomentó la prevención y apoyo de rehabilitación. Lo anterior basado en una primera reunión, celebrada en México durante 1979, para presentar un manual sobre rehabilitación, en colaboración con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO, para abordar la educación y organización profesional.

En esa línea, la Organización Mundial de la Salud publicó la Clasificación Internacional de tipos de deficiencia, incapacidad y minusvalidez que señala que la deficiencia debía ser entendida como “toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, que pueden ser temporales o permanentes” (OMS, 1980). Por su parte la discapacidad fue definida en el mismo instrumento como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (OMS, 1980). La discapacidad podía adquirir las características de temporal o permanente, reversible o irreversible y progresiva o regresiva; mientras que la minusvalía se consideró como “una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad” (OMS, 1980). Es decir, la minusvalía hacía referencia a la socialización de una deficiencia o discapacidad. Con el paso del tiempo, al igual que *impedido*, estos términos resultaron obsoletos derivado de que no abordaban una perspectiva de igualdad ni un enfoque de Derechos Humanos.

Dos años después, en 1983 la OIT adoptó el Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas), 1983 (núm. 159), que definía como persona inválida a “toda persona cuyas posibilidades de obtener y conservar un empleo adecuado y de progresar en el

---

<sup>8</sup> Cabe resaltar que el termino impedido quedó en desuso ulteriormente, no obstante, la importancia del documento radica en el compromiso hecho por los Estados, entre ellos México, para asegurar la inclusividad y en pro de los derechos humanos.



mismo queden sustancialmente reducidas a causa de una deficiencia de carácter físico o mental debidamente reconocida”. El Convenio fue ratificado por el país hasta el 5 de abril de 2001. Se debe resaltar que en el apartado III. Participación de la colectividad, artículo 17 menciona la necesidad de que las personas, mal llamadas, invalidas colaboren con los servicios públicos competentes en diversas materias, entre ellas educación para identificar sus necesidades y su inclusión. Este punto es importante porque se democratizan las directrices para garantizar la igualdad.

El 20 de noviembre de 1989 se adoptó la *Convención sobre los derechos del niño*, ratificada por nuestro país el 19 de junio de 1990. En esta Convención se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, sujeto de derechos (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989) y, a diferencia de la Declaración de los Derechos del Niño, se hace referencia a que los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados y acceso a la educación de manera progresiva y en condiciones de igualdad de oportunidades. Es decir, cumpliendo con la inclusividad no solo en el ámbito educativo, sino en el social.

En 1990 nació la Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” en Jomtien, Tailandia para implementar, por medio de su articulado, las pautas que llevaran a superar el rezago educativo respecto a la alfabetización y contenidos básicos del aprendizaje, estos contenidos son los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes que pretende lograr el sistema educativo, para que las personas, a través del acceso a la educación, no solo desarrollen sus capacidades, sino que puedan participar activamente en sociedad, mejorando la calidad de vida, reduciendo la desigualdad. Algo que resulta trascendental es que en el artículo 3 menciona el término equidad para caracterizar a la educación y precisa que debe ofrecerse a todos, suprimiendo las discriminaciones, enfatizando que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas deben ser atendidas para garantizar la igualdad. Otro aspecto que se debe destacar de esta declaración es que las acciones son un compromiso entre las autoridades nacionales, regionales y locales. Sin embargo, el personal docente, directivos y personal administrativo que labora en las instituciones educativas, así como las dependencias encargadas de la educación, son considerados una pieza central por lo que llama a tomar en cuenta la recomendación OIT/UNESCO de 1966, mencionada en párrafos superiores.

El 20 de diciembre de 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (resolución 48/96, anexo) que, a pesar de no tener carácter vinculante, fungen en ese momento como un instrumento base para la formulación de políticas públicas a través de 22 normas a desplegar para favorecer el pleno goce de los derechos humanos de las personas con discapacidad, incluyéndose en la lista de *soft law* del tema. El artículo 6 solicita a los Estados parte reconocer el principio de igualdad de oportunidades en educación y velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza - incluyéndolos dentro de la planificación de la enseñanza, elaboración de planes de estudio y organización escolar - incitando a las escuelas regulares a prestar servicios de interpretación y otros apoyos, resaltando la atención que deben recibir las personas sordas y ciegas: que consiste en impartir educación en escuelas y aulas adecuadas a sus necesidades para lograr una comunicación real y máxima autonomía. Esto, de manera indudable, nos lleva a entender que se requiere una inclusión educativa plena y con docentes capacitados.

Unos meses después, en junio de 1994 surgió la Declaración de Salamanca, producto de la *conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Ordenamiento que se considera un parte aguas en la democratización de la educación porque, por primera vez, surgió el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) bajo los principios de un sistema con programas educativos con un alcance *acceptable* acorde con las necesidades de las personas con discapacidad. Además, impulsa su acceso a escuelas ordinarias subrayando que su pedagogía debe ser capaz de satisfacer esas NNE, bajo la premisa de combatir la discriminación y asegurando la integración. La Declaración planteó objetivos y directrices políticas y administrativas dentro del *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* en el que se prevé la *educación para todos* con igualdad de oportunidades en todas las etapas educativas. A pesar de tener un enfoque individualista - que indica que las diferencias humanas son normales y, por tanto, el aprendizaje es diferente en cada persona - responsabiliza al sistema educativo para unificar y adaptarse a las exigencias de cada estudiante, porque el entorno y sus componentes resultan factores indispensables. Con respecto a la capacitación docente se señala como fundamental, porque los docentes están de manera directa en contacto con los estudiantes y les brindan acompañamiento en su proceso de aprendizaje. En ese sentido, deben ser capaces de

satisfacer los requerimientos de las personas con discapacidad para garantizar un ejercicio pleno del derecho a la educación.

En 1999, surgió la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, firmada por los Estados de la OEA y ratificada por México el 12 de junio del 2000, entrando en vigor el 14 de septiembre de 2001. En 2001, tras una revisión iniciada en 1993, la OMS aprobó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud que sustituyó a la Clasificación Internacional de Tipos de Deficiencia, Incapacidad y Minusvalidez de 1981, explicando que “discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación”. Indica, también, los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una *condición de salud* y sus factores contextuales - factores ambientales y personales -. Es decir, la discapacidad explica una condición determinada por barreras sociales más que por una condición de salud o deficiencia por ello en la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2001) se define el término discapacidad como “una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria” y describe la discriminación contra ellos como “toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos humanos y libertades fundamentales”. Asimismo, entre las obligaciones que impone la Convención resalta que los Estados Parte deben adoptar medidas para eliminar la discriminación, a través de una integración plena, incluido el ámbito educativo, para que las personas con discapacidad tengan acceso a una formación escolar y para que se eliminen actitudes que fomenten algún tipo de discriminación. Así, estos documentos son decisivos para dejar de estigmatizar a las personas por su condición de salud y más bien apuntar a que la discapacidad es provocada por una serie de carencias sociales para evitar la exclusión de los miembros, impidiendo la igualdad que proclaman y solicitan los ordenamientos jurídicos desde sus inicios.

En este contexto, en 2006 nació la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, que entró en vigor hasta 2008. Una de sus premisas principales es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad. En

cuanto a la educación, el artículo 24 obliga a los Estados a asegurar el acceso igualitario a la educación inclusiva, de calidad y gratuita sin importar las particularidades de las comunidades en que las personas con discapacidad vivan. De esto se desprende que - tanto en este documento, como en anteriores - los países deben convertirse en entes garantes de los derechos humanos, siendo la educación uno de los principales, porque en ella surge el modelado de los ciudadanos y, por ende, se debe implementar un sistema de educación con miras a incentivar la autonomía e inclusión de este sector poblacional. La otra parte a destacar de la Convención son las características que el docente debe cumplir para asegurar el ejercicio del derecho a la educación.

Se deben emplear maestros cualificados en lengua de señas o Braille y formar a profesionales y personal que trabaja en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, 2006)

Como se puede observar, los documentos mencionan la necesidad y características que un docente debe poseer para enfrentarse a un contexto educativo diverso en el que se cumplan los objetivos del sistema jurídico para asegurar la inclusión educativa para alumnos con discapacidad.

## **1. 2 Evolución de los fundamentos jurídicos nacionales del derecho humano a la educación para las personas con discapacidad**

Los antecedentes de la educación en México, vista como un derecho, son anteriores a su reconocimiento por la comunidad internacional dentro del catálogo de los derechos humanos. A nivel internacional lo encontramos en 1945 con el nacimiento de las Naciones Unidas, mientras que en México la educación se encuentra consagrada, desde 1824, en la primera Constitución promulgada. En el artículo 50 se hacía referencia a la instrucción de la juventud, no obstante, el Estado no fungía como interviniente en ella.

Llegado el suceso de la Reforma Liberal, entre 1833-1834, se sentaron las bases que caracterizan a la educación actualmente. Empero, poco fue el avance para personas con

discapacidad, porque dicha Reforma se centró en el ámbito político, en que el Estado sería responsable de su impartición y lo que ello conlleva.

Durante el gobierno de Benito Juárez García, específicamente en 1867, se creó la Escuela Nacional de Sordos y la Escuela Nacional de Ciegos, siendo las primeras instituciones que dieron acceso a la educación a personas con discapacidad, demostrando la intervención estatal para lograr la igualdad entre ciudadanos. Sin embargo, los esfuerzos eran limitados por el contexto imperante de la época.

En 1908 y 1911, se decretó la Ley de Educación Primaria y la Ley de Instrucción Rudimentaria. En ambas se disponía la “creación de escuelas y/o enseñanzas especiales para infantes con discapacidad y el establecimiento de escuelas para los indígenas” (Rayos, 2015) y aunque los avances materiales fueron pocos era latente la preocupación del gobierno en comparación con el ámbito internacional, ya que como se mencionó en el apartado anterior el derecho a la educación deviene de 1945 y la preocupación por incluir equitativamente a las personas con discapacidad en este derecho es contemporáneo, en México ya existían iniciativas para que las personas en situación de vulnerabilidad por discapacidad y su condición indígena tuvieran acceso a la educación aunque por las condiciones sociales y geográficas del país dichas acciones no eran universales.

En 1915, en Guanajuato, se fundó la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental. Sin embargo, su ubicación geográfica y condiciones territoriales evitaron una atención plena a la población, coartando el derecho de manera recurrente.

### ***1.2.1 El derecho a la educación y su evolución en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos***

En 1917 se promulga la Constitución que actualmente se encuentra vigente en el país. El artículo tercero apunta al derecho a la educación y sus características: la educación primaria es obligatoria y la pone a cargo del Estado, en conjunto con la educación secundaria y normal. Sin embargo, no amparó a las personas con discapacidad. En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), pero no intervenía en la educación de alumnos con discapacidad hasta 1935 que se adicionó a la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los menores con deficiencia mental. En consecuencia, al año siguiente se estructuró el servicio de Educación Especial en la Escuela para Niños Lisiados. En 1937 se fundaron las Clínicas de la Conducta y de Ortolalia, con el fin de estudiar los parámetros de la conducta anormal en los niños como

fuerza del nulo aprovechamiento escolar. En 1943, en la Ciudad de México, se fundó la Escuela Normal de Especialización que surgió del Instituto Médico Pedagógico, con el objetivo de formar docentes en educación especial, en sus inicios contó con las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores, agregándose en 1945 la carrera de maestros especialistas en ciegos y sordomudos, y en 1955, la de lisiados del aparato locomotor, marcando sí una época en la que el derecho a la educación para las personas con discapacidad inicio a ser garantizado en un entorno nacional. Actualmente forma docentes en educación especial en las áreas auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual.

En 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial como una instancia federal encargada de organizar, administrar y vigilar el funcionamiento de las instituciones de educación especial, así como de las escuelas formativas de docentes especializados.

Asimismo, las múltiples Declaraciones y Tratados de los que el país es parte han provocado la adecuación de la Constitución con la finalidad de armonizar el orden jurídico nacional con el internacional. Por ello, entre las más importantes reformas del artículo 3 encontramos la de 2002 que encuadra la obligación de los órdenes de gobierno federal, estatal y municipal a impartir educación preescolar, primaria y secundaria, que conforman la educación básica obligatoria. Asimismo, esta reforma otorgó al ejecutivo federal la facultad de determinar el plan y los programas de estudio de educación básica y normal para todo el país considerando la opinión de las entidades federativas, el Distrito Federal (actual ciudad de México) y sectores sociales. También, se obligó al Estado a promover todos los tipos y modalidades educativos; y, se facultó a los particulares a impartir educación en todos sus tipos y modalidades en términos de la ley.

Para 2011, en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se realizó una nueva Reforma que adicionó que la educación impartida por el Estado “tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional” , pudiendo traducir lo anterior en una educación igualitaria y equitativa con la que las personas con discapacidad puedan desarrollarse en un ambiente de respeto a los derechos humanos.

Llegado 2012, en el ordenamiento antes referido, se incluyó la educación media superior como obligatoria y se sumó a los objetivos de la educación el contribuir “a fortalecer el aprecio y

respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos” con lo que la igualdad quedó de manifiesto.

Un año después, en 2013, una nueva reforma al artículo 3° Constitucional exigió al Estado a garantizar la calidad en la educación obligatoria que incluye a la educación básica y media superior. Subraya que debe existir “accesibilidad de materiales, métodos, organización, infraestructura e idoneidad de los docentes y directivos para el logro de aprendizajes de los educandos” con lo que el artículo se armonizó a los patrones solicitados por la comunidad internacional. Por otra parte, era la primera vez que al papel docente se le otorgó tanto la carga de ser *idóneos* como el beneficio de que esa preparación debe ser velada por el Estado.

Un suceso que marcó la siguiente reforma al artículo en cuestión fue que en la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN, 2018) determinó “que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad pertenecen y deben integrarse al sistema educativo *general u ordinario* – sin reglas ni excepciones –, por lo que cualquier exclusión con base en esa condición resultará discriminatoria y, por ende, inconstitucional” como se publicó en el Comunicado de Prensa 123/2018, derivado de la resolución del amparo en revisión 714/2017, con el que se declaró la inconstitucionalidad de la educación especial dispuesta en diversos artículos de la Ley General de Educación y la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista, siendo dichas disposiciones derogadas. Asimismo, se recalcó que las políticas y recursos deben destinarse a desarrollar una educación inclusiva a través de ajustes razonables: capacitar a los docentes, adecuar las aulas y planes de estudio, entre otros. Además, se señaló, por la sala, que los estudiantes con discapacidad pueden disponer de los Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y otras herramientas de apoyo de manera opcional sin que sea una causal para excluirlos del sistema educativo regular.

En 2019 una nueva reforma Constitucional al artículo 3°, acorde con tratados internacionales, confirma la rectoría del Estado en la educación y bajo las características de ser “obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”, resaltando una educación explícitamente igualitaria para personas con discapacidad en el término *inclusiva* puesto que menciona que el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Asimismo, se recoge la importancia del docente como *agente fundamental del proceso educativo* a la vez que

se le reconoce el derecho de *acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización* y se enfatiza que los planteles educativos son un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que el Estado debe garantizar la idoneidad de los recursos materiales y humanos.

Esto se amplía en la fracción II en los incisos del *f* al *i* que enuncian que el sistema será inclusivo con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación intercultural en un marco de inclusión social integral y de excelencia pues habrá mejoramiento constante a fin de alcanzar el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Así nació el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación con el objetivo de que exista un proceso incesante de perfeccionamiento del Sistema Educativo Nacional.

Las reformas al artículo 3° Constitucional en materia de inclusión educativa para las personas con discapacidad en la educación obligatoria se han acompañado de reformas a la legislación interna de México y la creación de instituciones con las que se asegure la garantía de este derecho humano, por lo que para llegar a una igualdad sustantiva se hace necesaria la capacitación docente a fin de coadyuvar en el correcto acompañamiento de los estudiantes con discapacidad para integrarlos plenamente eliminando las barreras que los limitan.

### ***1.2.2 La legislación nacional en materia de educación frente a la discapacidad***

El sistema jurídico nacional obedece a una jerarquía normativa que, con la reforma de 2011, en materia de Derechos Humanos, fue modificada poniendo en un mismo rango de importancia a los Tratados Internacionales y la Constitución— para garantizar la protección más amplia a las personas— obligando a la reforma de esta última para evitar controversias y, por lo tanto, las leyes federales y locales también deben adecuarse, aunque su jerarquía sea inferior. Por este motivo, en este apartado se realiza un análisis de las disposiciones actuales en la materia de la tesis y su impacto para implementar la capacitación docente en favor de los alumnos con discapacidad del nivel medio superior.

***1.2.2.1 Análisis de la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad frente a la capacitación docente y la inclusión educativa.*** En la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad (2011), encontramos que en el artículo 2, fracción IX, simplifica el término discapacidad para entenderse como



La consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona, que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

En esta definición no se menciona clasificación alguna de la discapacidad, se basa en que existe una segregación social ocasionada por la interacción del entorno y características de una persona que se convierten en impedimentos para desenvolverse completamente, al respecto, la Encuesta Nacional de Discriminación (2017) señala que la discapacidad no es unitaria ya que una persona puede presentar una *discapacidad múltiple* que se da ante “la presencia de dos o más de las siguientes discapacidades: motriz, visual, auditiva, intelectual o psicosocial”, mencionando tipologías del término en cuestión. Así, una persona puede enfrentarse a diferentes condiciones tanto de salud como sociales que generan un incremento de las BAP que al desenvolverse en el entorno educativo limitan el logro de aprendizajes y por lo tanto de una vida estudiantil plena. Por esta razón el docente debe ser un elemento capaz de eliminar estas barreras a través de la inclusión para lograr una integración de los estudiantes en aras de lo dispuesto por la Constitución y legislación internacional.

Es así que el término *educación inclusiva* cobra importancia. De acuerdo con la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad (2011) la educación inclusiva, es la que “propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos”. Lo anterior conlleva una controversia por que omite la educación media superior y superior en una atmosfera inclusiva, sin embargo, entendemos que los apartados son enunciativos mas no limitativos. De esta manera, la inclusión aplicable a toda la educación obligatoria. Por otro lado, se destaca que la integración se debe dar a la par de una serie de elementos que son guiados principalmente por el docente, ya que es quien debe aplicar y manejar *los métodos, técnicas y materiales* en primera instancia.

Asimismo, esta ley enuncia medidas contra la discriminación para prevenir, prohibir y corregir conductas que atenten contra la dignidad humana aun en el entorno educativo. Además, impone como obligación a la Administración Pública, en todos sus ámbitos de competencia, impulsar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad a través del establecimiento de medidas contra la discriminación y acciones que permitan su integración la

social. En ese sentido, la educación— vista como un derecho fundamental del que deben tener pleno goce las personas con discapacidad— acorde con el artículo 12 debe ser promovida por la SEP a través de acciones encaminadas a garantizar la igualdad y equidad.

Y al ser los docentes servidores públicos que se desenvuelven en el rubro que la SEP dirige, ellos y demás personal que intervenga en la integración educativa de personas con discapacidad deben ser integrados al Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional, a fin de desarrollar aptitudes que permitan dirigir su labor plenamente en apego a las disposiciones. Sin embargo, el Sistema es explícitamente dirigido a la educación básica. La Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad (2011) indica, también, directrices para garantizar la inclusión educativa a través de dotarles de materiales y ayuda técnica como libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (LSM) o especialistas en sistema braille, entre otros, empatando con las legislaciones internacionales.

El ordenamiento también enlista acciones como el incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada; diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español, entre otras-, que apuntan a un verdadero impacto en términos de inclusión educativa y derechos humanos, sin embargo, actualmente no existe prueba material de que los estatutos hayan sido formalizados.

Lo aquí expuesto demuestra que las obligaciones, desde un punto de vista jurídico, para lograr la inclusión educativa se han abordado, principalmente cuando de imponerse a los docentes se trata, dejando en claro que existe un respaldo académico formativo para impulsar su capacitación y desempeño en el tema, además de imponer la obligación al Estado de que existan los recursos materiales suficientes para que la discapacidad no limite materialmente a las personas, no obstante la primer barrera que no se toma en cuenta es que las disposiciones son dirigidas a un solo nivel educativo -la educación básica-, dejando en vulnerabilidad al nivel medio superior.

***1.2.2.2 Análisis de la Ley General de Educación en el tema de capacitación docente frente a la inclusión educativa para personas con discapacidad.*** Dentro del sistema legislativo nacional se encuentra la Ley General de Educación (1993). Su objetivo es regular la educación básica y media superior que imparten el Estado en sus niveles de gobierno. Este ordenamiento

enfatisa el derecho de todo individuo a “recibir educación de calidad en condiciones de equidad”. Define a la educación como un “proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad”.

Según lo establecido en esta Ley General de Educación y la CPEUM no solo el Estado puede impartir educación. Los organismos descentralizados y los particulares pueden abarcar este servicio, siempre que se encuentren autorizados y que cumplan con los fines establecidos en ambas legislaciones. La Ley General de Educación (2019) especifica que las instituciones “impartirán educación de manera que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad y, en su oportunidad, el desarrollo de una actividad productiva”, es decir, continua con la línea progresista de derechos humanos, y en ella los términos igualdad, equidad, inclusión y calidad se unen para denotar que la educación debe brindarse sin condiciones, haciendo el derecho efectivo, para que en su momento, el estudiante tenga acceso a una vida digna.

En este sentido, en primera instancia, las autoridades educativas son las obligadas para que desempeñen las acciones necesarias para que el ejercicio del derecho a la educación se desenvuelva bajo los principios que la CPEUM indica y permita el tránsito y permanencia de los estudiantes, principalmente aquellos que por su condición se encuentran en estado de vulnerabilidad, como lo son las personas con discapacidad. Entre las estrategias para evitar la interrupción de este derecho, La Ley General de Educación (2019), establece que, se desarrollarán programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad, estos programas deben tener un enfoque inclusivo. Ante esto, se entiende que los docentes tendrán acceso a un sistema para profesionalizarse en los temas que les permitan mejorar su práctica ante la discapacidad y con ello reforzar el derecho a la educación.

Tomando en cuenta que la educación se ha dividido por niveles, y que la estancia del estudiante en cada nivel también lo es, debe entenderse que la obligación de profesionalización pertenece de manera igualitaria a todos los docentes, pues el avance estudiantil es progresivo.

De lo anterior se concluye que existe el Estado, a través de los personajes de la administración pública correspondientes al ámbito educativo, tiene el deber de establecer las directrices y programas tendientes a formar docentes cuyas aptitudes permitan que la educación sea inclusiva.

***1.2.2.3 Análisis de la “Ley Reglamentaria del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación”, en el tema de***

**capacitación docente frente a la inclusión educativa para personas con discapacidad.** El objeto de la Ley que se abordará en este apartado es regular el funcionamiento del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, así como el organismo que lo coordina, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación.

El Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación se conforma por actores, instituciones y procesos que contribuyen a garantizar la excelencia (mejoramiento integral constante) y equidad de los servicios educativos prestados por el Estado y particulares autorizados.

En esta Ley, a la par del artículo 3° de la CPEUM se reconoce al docente como *agente fundamental del proceso educativo* y se le otorga el derecho de acceder a un *sistema integral de formación, capacitación y actualización*, cuyos contenidos tendrán un enfoque de derechos humanos y tomarán en cuenta las condiciones de vulnerabilidad social, de manera que se entiende que existe un compromiso para que en concordancia con Tratados Internacionales los docentes sean capacitados en los temas que reduzcan las BAP que la discapacidad causa. En cuanto a la educación media superior, la Ley Reglamentaria del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación (2019) indica que las autoridades, bajo la coordinación de la SEP ofrecerán programas de desarrollo profesional y cursos, permitiéndoles, incluso, suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica para ampliar las opciones de formación, capacitación y actualización, deviniendo esta disposición de la escasa formación pedagógica que los docentes de media superior poseen y que se hace necesaria. Asimismo, entre los fines del Sistema dirigidos a docentes de educación media superior se encuentran los programas de inducción, capacitación y superación profesional.

Esta Ley define conceptos clave como la *actualización, capacitación y formación docente*, que pueden entenderse bajo significados diferentes que actúan en conjunto. La actualización refiere a la “oferta de servicios para la adquisición y desarrollo del conocimiento educativo, con el fin de mejorar permanentemente la actividad profesional de los docentes”. La capacitación describe al “conjunto de acciones encaminadas a generar aptitudes, transmitir conocimientos o detonar habilidades específicas para el ejercicio de la función docente”. La formación habla del “conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas

que imparten educación básica y media superior, y las instituciones de educación superior para proporcionar las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación”, de esta manera podemos decir que la formación es la preparación previa, la capacitación se encamina a temas específicos y la actualización es una mejora continua. Todas para que el docente adquiera herramientas teórico prácticas para que su desempeño sea el adecuado.

A pesar de orientar la oferta de formación, capacitación y actualización a la excelencia de la educación y la mejora continua, los procesos no resultan vinculantes para el personal en servicio, sino más bien son electivos con base en los resultados que los docentes obtengan en la evaluación diagnóstica, sus necesidades, intereses, habilidades y capacidades, haciendo valer así un derecho, pero desvirtuando la obligación que implica el papel docente para cumplir con lo estipulado jurídicamente para dar a la educación la validez invocada de manera adjetiva.

### **1.3 Paradigma de la inclusión educativa en la Nueva Escuela Mexicana**

A pesar de los acuerdos multilaterales que el Estado mexicano ha suscrito, así como de las modificaciones a la legislación interna en cuanto al tema del respeto, protección y garantía al derecho a la educación para las personas con discapacidad, existen deficiencias en el sistema educativo mexicano, así lo señala la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2013) entre las que se encuentra “la falta de formación de las y los docentes para la atención a las diferencias de cualquier índole”, centrándose en que, dentro de la diversidad, los grupos vulnerables con “mayor riesgo de sufrir una transgresión a su derecho a la educación inclusiva” están las personas con discapacidad y, a partir de que la inclusión educativa en el país se materializó hasta 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Especial se busca que las personas con discapacidad se adapten a la sociedad de manera integral.

En 1978 el Informe Warnock, puso en la mesa el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) atribuyendo la causa de la intervención especial no al estudiante, sino a su relación con el entorno e implementó la idea de que cualquier alumno que se enfrente a barreras para progresar, en relación con los aprendizajes escolares, reciba ayuda y recursos especiales, de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible, siendo un precedente en la educación inclusiva, entrando aquí el papel de los docentes, ya que ellos son los encargados del proceso enseñanza – aprendizaje, y, si el docente es incapaz de proveer la ayuda que el estudiante necesita entonces el contexto lejos de eliminar barreras, las incrementa. De esta manera las NEE deben atenderse a través de la inclusión.

Recientemente CONAPRED (2013), se ha pronunciado respecto a la educación inclusiva mencionando que el término se relaciona con “la modificación del entorno, eliminando barreras que representen una limitación al aprendizaje de todas las y los estudiantes en igualdad de condiciones y sin discriminación”. Por su parte, la UNESCO (2006) señala que la inclusión es el Proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades.

Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

Es decir, actualmente se busca eliminar las BAP y garantizar el derecho a la educación a todas las personas, conformándose así un paradigma en el que la educación deber ser inclusiva, y desarrollarse en un ambiente apto en el que se generen modificaciones que le permitan al estudiante la adquisición del conocimiento.

En la línea de la cooperación internacional, el 25 de septiembre de 2015 se desarrolló la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible en Nueva York con el fin de aprobar la Agenda para el Desarrollo Sostenible. Como resultado surgió el documento titulado *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, adoptado por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas, incluido México. Esta agenda pretende dar cumplimiento a los Derechos humanos en todos los ámbitos sociales.

En la agenda se plantearon 17 objetivos sobre los cuales las naciones deben guiar el desarrollo de sus políticas públicas, promoviendo principalmente la inclusión y equidad.

La UNESCO y la UNICEF han colaborado en la formulación de nueve de los objetivos de desarrollo sostenible de dicha agenda, siendo el objetivo cuatro, *Educación de calidad*, relevante en este tema. Este objetivo busca el “desarrollo de sistemas educativos que fomenten la educación inclusiva de calidad y que promuevan las oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Se divide en siete subobjetivos de los que resalta el 4.5 que señala “de aquí a 2030, se debe asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación

profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad” (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Con ello se genera la obligación de velar para que las personas con discapacidad accedan a todos los niveles de enseñanza, asegurando su permanencia a través de instalaciones, equipo y docentes cualificados, tal como señalan los apartados 4.a y 4.c de la agenda.

El apartado 4.a señala que se deben “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad, que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”. Con ello, se destaca la necesidad de los países por modificar los espacios a manera de que sean accesibles en todas las circunstancias, tanto en movilidad y materiales utilizados en el ambiente escolar para que las personas con discapacidad no enfrenten retos al acceder a la educación.

Por su parte el apartado 4.c menciona que para 2030 se debe “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”. Con este apartado, se puede observar que el docente es valorado, al igual que desde 2019 lo hace la CPEUM, como un ente primordial para que el estudiante adquiera el conocimiento, por lo que debe estar preparado para dar el acompañamiento a los alumnos con discapacidad en su proceso de aprendizaje.

En México, en 2019, a la par de las reformas constitucionales ya abordadas, surgió Nueva Escuela Mexicana (NEM) que se define como un conjunto de directrices para la educación a través de las cuales se busca subsanar “las necesidades diferenciadas de cada grupo social y nivel educativo” (La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, 2019) con el fin de dar calidad en la enseñanza.

La NEM se basa en un plan escolar que va de los cero a los 23 años de edad de los estudiantes y su objetivo es “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, 2019). Asimismo, prioriza la atención de la población en desventaja para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje logrando la inclusión. Además “garantiza condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema” (La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, 2019). Ello incluye a la educación media superior bajo los principios de ser

asequible –garantizar el derecho a una educación gratuita y obligatoria con respeto a la diversidad–, accesible –el Estado se obliga a proporcionar la educación obligatoria gratuita e inclusiva–, aceptable –mediante los criterios de seguridad, calidad y calidez, así como las cualidades profesionales del profesorado (capacitación docente)- y adaptable –adecuación de la educación al contexto sociocultural y la promoción de los derechos humanos–, de manera que a los estudiantes se les ve de manera integral, inspirados en un contexto interpersonal, atendiendo, de esta manera, a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, particularmente al objetivo ya mencionado.

De igual manera, la NEM muestra líneas de acción permanentes. Una de ellas es la *Revalorización del magisterio* que busca la reestructuración global de una carrera docente que permita el desarrollo profesional de las maestras y los maestros para su ingreso, promoción, reconocimiento y retiro, se contempla, también, que la formación inicial sea extensiva a los profesores de educación media superior, quienes han carecido de ella debido al perfil solicitado para su ingreso al servicio docente, sin embargo, esta revalorización apunta a un proceso administrativo salarial, pues como se mencionó anteriormente en el Sistema Nacional de Mejora Continua existe una oferta a tomar voluntariamente, que sigue limitando el pleno goce del derecho a la educación.

A pesar de la propuesta de la NEM, y de los compromisos contraídos por México, el abandono en el área sigue siendo motivo de preocupación, ya que a nivel estadístico las lagunas en la información para conocer las fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Nacional en materia de educación para personas con discapacidad, principalmente en el nivel medio superior es escasa, como se demuestra en el *Informe especial sobre el estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México* de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2020).

En el informe existe el rubro *Situación de la Educación Inclusiva para las Personas con Discapacidad en México*, que a su vez analiza la *Capacitación a docentes y padres de familia* en materia de discapacidad. En la elaboración de este informe se solicitó a los Estados dar a conocer el *Número de profesoras y profesores cualificados en i) LSM; ii) Braille; iii) Visualización de textos, Comunicación táctil, macrotipos, iv) Dispositivos multimedia de fácil acceso; v) Sistemas auditivos; vi) Lenguaje sencillo; y vii) Medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información*



*y las comunicaciones de fácil acceso para personas con discapacidad*, resultando un total de 5,831 docentes capacitados en alguno de los temas. De igual manera se pidió conocer el *Número de docentes que han acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad*, resultando un total de 43,881 docentes capacitados. Además, en cuanto a la información del *Porcentaje de docentes en servicio que han acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad*, de manera cuantitativa, solo se obtuvo que 983 docentes se han profesionalizado en estos temas. Por otro lado, en datos del INEGI (2021) en el ciclo escolar 2020 – 2021, se habían contabilizado 255, 589 escuelas de educación obligatoria (inicial a media superior) y 2,019,632 de docentes, por lo que se puede deducir que aproximadamente solo el 2.5% de los docentes contratados en todo el país se han capacitado en temas referentes a educación inclusiva para personas con discapacidad.

Entonces, aunque la profesionalización y actualización de las y los docentes – en planteles de educación especial, regular e inclusiva – han sido constantes, no son suficientes para asegurar una educación inclusiva de excelencia.

Por otra parte, en el informe mencionado se evidenció el desconocimiento de la institución, instancia, área o departamento que encabeza la concentración, integración y emisión de datos sobre la actualización, profesionalización o especialización de la plantilla docente en materia de discapacidad ya que, en varios casos, las autoridades educativas manifestaron no tener registros de los temas solicitados. También, se identificó que conforme el nivel educativo avanza, la cantidad de las y los docentes especializados, programas, estrategias o acciones implementadas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad van disminuyendo o dejan de existir. Lo que implica que, a nivel de media superior y superior, las opciones educativas para esta población sean mínimas o nulas en algunos casos.

No obstante, la NEM reconoce que el derecho a la educación mantiene implicaciones pedagógicas, siendo las niñas, niños y adolescentes sujetos activos y parte central de la educación bajo la vigilancia del Estado hacia los grupos vulnerables, para cuidar que tengan condiciones favorables para ejercer su derecho a la educación en todos sus niveles, tipos y modalidades haciéndose efectivo, por medio de los docentes, quienes deben reunir las características que el entorno exige, y en palabras de la NEM (2019)

Cuentan con una formación integral para desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma; ello supone que los planes y programas de estudio, las

maestras y los maestros y las autoridades educativas; cuentan con maestras y maestros comprometidos con el desarrollo educativo de sus estudiantes; se desenvuelven en un ambiente escolar incluyente de todo tipo de personas, en donde se diseñan e implementan acciones para contrarrestar prácticas que producen estereotipos, prejuicios y distinciones.

Entre otras orientaciones pedagógicas como la práctica educativa en el día a día, fundamentada en el derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a la educación, la igualdad de capacidades y disposiciones para aprender, con especial atención a aquellos que provienen de contextos en situación de vulnerabilidad, como las personas con discapacidad.

Es evidente que la actualización, capacitación y formación docente permanece en un plano secundario, cuya accesibilidad no alcanza directrices generalizadas para avanzar de manera regular hacia miras de garantizar el derecho a la inclusión educativa en el país, principalmente en la educación media superior.

## CAPÍTULO II

### LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este capítulo se pretende describir el ejercicio de los actores e instituciones del Sistema Educativo Estatal de Puebla, principalmente los maestros y las maestras del tipo medio superior, en torno a la capacitación docente para garantizar la inclusión educativa de los educandos con discapacidad, ya que como se abordó en el capítulo anterior existe todo un fundamento jurídico que exige la existencia de una educación de excelencia, que debe ser inclusiva no solo bajo un entorno material, también en un entorno en el que el docente sea capaz de adecuar su práctica a las exigencias particulares de los estudiantes a fin de eliminar las barreras.

#### 2.1 Generalidades del tipo Media Superior

La SEP es la autoridad educativa federal, cuyo propósito es “crear condiciones que permitan asegurar el acceso a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demande” (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2020). Es decir, es la encargada de asegurar que exista una cobertura universal de educación en el país, con las características que los ordenamientos jurídicos indican.

El artículo 35 de la Ley General de Educación (2019) señala que la educación se organiza en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas. Siendo los tipos: la educación básica, medio superior y superior. Los niveles dependen de cada tipo educativo. En el caso de media superior son: el nivel bachillerato, profesional técnico bachiller y sus equivalentes, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Las modalidades son escolarizada, no escolarizada y mixta. Mientras que las opciones educativas se determinan para cada nivel educativo, destacando la educación abierta y a distancia.

La Ley General de Educación (2019) señala, también, que “el servicio educativo debe ser prestado con equidad y excelencia, buscando una mejora continua, por lo que, de manera prioritaria, las medidas para lograrlo se enfocarán en los grupos y regiones vulnerables”. Es decir, se entiende que brindar educación a todas las personas es necesario y hacerlo de manera en que las necesidades de la población sean cubiertas, nos lleva la equidad.

El término excelencia refiere al “mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, art 3), es decir la educación debe

adecuarse y permanentemente debe estar en un proceso de perfeccionamiento, lo que engloba la adecuación de los recursos materiales y humanos que intervienen en ella.

La Ley, también menciona que una de las prioridades para el servicio educativo son los grupos en situación de vulnerabilidad, entendiendo esta situación como “la condición de ciertas personas o grupos por la cual se encuentran en riesgo de sufrir violaciones a sus derechos humanos” (Hernández & Rivas, 2004), de manera que el Sistema Educativo Nacional debe velar para que la educación se imparta a quienes se ven afectados sistemáticamente en el disfrute y ejercicio de sus derechos fundamentales, entrando en este rubro los jóvenes con discapacidad.

En este contexto, la SEP publicó el “Acuerdo Educativo Nacional” (2019) al tiempo que surgió la NEM, en otras palabras, este acuerdo es la reforma educativa sobre la cual se desenvuelve el actual gobierno del país, y en el se reconoce a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos como destinatarios finales del servicio y prioridad del Sistema Educativo Nacional (SEN). A la vez refiere que el docente es un profesional de la formación y del aprendizaje, asienta—que los docentes, incluyendo a los de media superior, son pedagogos ya que “la pedagogía es una disciplina que tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo” (Lemus, 1969), de esta manera los docentes, dominan el proceso enseñanza – aprendizaje y tienen capacidad teórica y práctica para cumplir las exigencias que la inclusión requiere, sin embargo, esta premisa es incorrecta debido a la variación que la formación inicial de los docentes del tipo medio superior tienen.

El acuerdo también plantea como objetivo formar un sistema educativo inclusivo, flexible y pertinente, por lo que tiene como un eje estratégico a la Educación Inclusiva.

Es de resaltar que, aunque con las adecuaciones jurídicas se garantiza el derecho de los docentes a un sistema integral de capacitación, no se plantean firmemente las bases del mismo ni señala la evolución de este sistema para llegar a la mejora continua en términos de equidad e inclusión.

Al centrarnos en el tipo medio superior, de acuerdo con lo dispuesto por la Ley General de Educación (2019) y la CPEUM (2019), cursarla es obligatorio para quienes han concluido estudios de educación básica. El objeto es proporcionar a los estudiantes “elementos académicos y de formación humana para que puedan concebir un proyecto de desarrollo personal y social, con visión global y de contexto”, por lo que dependiendo el nivel el servicio puede variar entre bachillerato general; tecnológico; intercultural; artístico; profesional técnico bachiller;

telebachillerato comunitario; educación media superior a distancia y tecnólogo. Dicho de otro modo, con la educación media superior el estudiante tiene herramientas suficientes para que se le permita continuar sus estudios o decidir su incorporación al campo laboral, por lo que esta debería de ser la generalidad equitativa, aun cuando la persona sea diagnosticada con discapacidad.

El bachillerato en el estado de Puebla, está regido en la Ley de Educación del estado de Puebla (2020) que indica que puede ser propedéutico o bivalente. El primero busca preparar al estudiante para cursar posteriormente estudios de educación superior. El segundo, forma al estudiante para que al egresar se integre al sector productivo, sin ser excluyente para el ingreso a la educación superior, tal es el caso del bachillerato tecnológico, profesional técnico bachiller y tecnólogo.

Las diferencias entre los distintos niveles de la educación media superior radican en los planes y programas de estudio que son los “documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum” (Casarini, 1999). Estas diferencias son generales según el nivel estudiado, acorde a los fines descritos en el párrafo inmediato anterior.

Toda vez que la rectoría de la educación corresponde a la SEP, es esta institución la que se encarga de realizar el plan y programas de estudio correspondientes con el fin de promover el desarrollo integral, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales de los estudiantes a través de aprendizajes significativos en las diferentes áreas disciplinares que se abordan en el tipo medio superior como las ciencias, el arte, las humanidades, entre otras.

### ***2.1.1 El tipo media superior, nivel bachillerato general en Centros Escolares en el estado de Puebla***

Como se mencionó anteriormente, tanto la SEP como otros sujetos pueden impartir educación, siempre que esta sea dirigida bajo los lineamientos establecidos, es así que incluso en la misma división de la SEP existen subsistemas educativos con particularidades que no los excluyen de dirigirse conforme a la Ley tal es el caso del subsistema de Centros Escolares en el Estado de Puebla.

Hay que destacar que dentro del propósito de la presente investigación se analizará la formación, capacitación y actualización docente hacia una educación inclusiva para jóvenes con

discapacidad en el tipo medio superior, nivel bachillerato general del subsistema de Centros Escolares del estado de Puebla, por lo que se debe ahondar en el funcionamiento del subsistema.

Los Centros Escolares surgen en el año de 1952 con el General Rafael Ávila Camacho como gobernador del estado de Puebla a fin de llevar educación integral a la sociedad vulnerable, principalmente aquella en estado de marginación territorial, con instalaciones y servicios de primer nivel, son Instituciones Educativas dependientes de la Secretaría de Educación Pública del Estado, en las cuales se imparte educación básica, media superior y capacitación para el trabajo, su actuación es con pleno apego al artículo 3° Constitucional, Ley General de Educación, Ley de Educación del estado de Puebla, Plan Estatal de Desarrollo y el Programa del Sector Educativo, respetando la aplicabilidad de cada uno de los ordenamientos mencionados,

Los Centros Escolares se encuentran distribuidos en 12 regiones dentro del territorio del estado de Puebla, distribuidos en sedes de la siguiente manera:

**Tabla 1.**

*Centros Escolares por región.*

<b>Región</b>	<b>Nombre del Centro Escolar</b>	<b>Municipio</b>
01	Niños Héroes de Chapultepec	Puebla
	Manuel Espinosa Yglesias	
02	José María Morelos y Pavón	Puebla
	Profesor Gregorio de Gante	
	Coronel Raúl Velasco de Santiago	
03	Presidente Licenciado Miguel Alemán	San Pedro Cholula
	General Rafael Ávila Camacho	San Martín
		Texmelucan
04	Presidente Lázaro Cárdenas	Izúcar de
		Matamoros
	Presidente Licenciado Benito Juárez	Acatlán de Osorio
	General Emiliano Zapata	Chiautla de Tapia
05	Presidente Manuel Ávila Camacho	Teziutlán
	Héroes de Zacapoaxtla	Zacapoaxtla

	Presidente Adolfo López mateos	Tlatlauquitepec
	Licenciado Miguel Cástulo de Alatraste	Libres
06	Presidente Francisco I. Madero	Chalchicomula de Sesma
	Profesor Nicolás Reyes Alegre	Guadalupe Victoria
	Licenciado Mariano Piña Olaya	Tlachichuca
07	General Miguel Negrete Novoa	Tepeaca
	General Rodolfo Sánchez Taboada	Acatzingo
	General Vicente Guerrero	Tecamachalco
	Natalia Serdán Alatraste	San José Chiapa
08	Presidente Juan N. Méndez	Zacatlán
	Presidente Guadalupe Victoria	Chignahuapan
	Profesor Jorge Murad Macluf	Tetela de Ocampo
09	Presidente Gustavo Díaz Ordaz	Puebla
	Comunitario del sur Licenciado Manuel Bartlett Díaz	
10	Presidente Venustiano carranza	Tehuacán
	Licenciado Melquiades Morales Flores	Ajalpan
	Emperador Cuauhtémoc	Tepexi de Rodríguez
11	General Rafael Cravioto Pacheco	Huauchinango
	Licenciado Guillermo Jiménez Morales	Xicotepec de Juárez
12	Doctor Alfredo Toxqui Fernández de Lara	San Andrés Cholula
	Profesor Enrique Martínez Márquez	Huejotzingo

La importancia de mencionar las regiones, centros educativos y su ubicación radica en que el estudio de este trabajo se desarrollará en dichas instituciones, por lo que para ofrecer un análisis detallado se consideran los 33 centros educativos.

La misión y visión de los Centros Escolares se encuentran implícitas sus características representativas, su misión es ofrecer educación integral y de excelencia, a la par de la Nueva Escuela Mexicana, en los niveles de educación inicial, básica y media superior compartiendo un mismo espacio físico, de manera en que en el mismo centro educativo se encuentren las instalaciones de cada nivel; en la visión, encontramos que la identidad de los centros escolares abarca la adaptación según el contexto de las comunidades educativas, exigiendo a los docentes y demás personal el “mantener una actualización y capacitación permanente”. (Dirección de Centros Escolares, s.f). Los Centros Escolares ofrecen educación *regular* de manera que no existe exclusión para dar ingreso a los estudiantes bajo ninguna circunstancia, por tanto, se busca implementar un ambiente de convivencia armónica basado en la igualdad y equidad.

Para el ciclo escolar 2021 – 2022 el número total de docentes que se desempeñaban en el bachillerato general de Centros escolares fue de 1,216, en las 33 regiones, por lo que el estudio cualitativo para conocer su capacitación en el tema de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad se desarrolló bajo esta cifra como universo.

## **2.2. El Acuerdo Educativo Nacional frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad**

De la mano con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), surge el Acuerdo Educativo Nacional y ambos dan paso a la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019), que, como su nombre lo indica se centra en establecer la inclusión educativa como una “actitud y práctica de aprecio y respeto por la diversidad”. Con la ENEI se pretende incorporar plenamente a todas las personas a la comunidad educativa, vigilando en todo momento el interés superior de la infancia y adolescentes, a fin de promover, respetar, proteger y garantizar sus derechos humanos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, adhiriéndose al artículo 1° de la CPEUM (2011).

La ENEI, para lograr la inclusión, otorga la posibilidad de que el docente aplique la “flexibilidad curricular” que es permitirle al docente hacer modificaciones a los planes y programas de estudio para ajustarlos a las necesidades educativas de los estudiantes, esto no implica desobedecer el currículo nacional, sino más bien tras un análisis contextual, externo e



interno, el docente puede incluir contenidos que se adecuen a los requerimientos del grupo, entrando aquí la posibilidad de que el docente lleve a cabo la inclusión a través de los contenidos para formar ciudadanos empáticos y respetuosos de la diversidad, y, cerrando las brechas de la desigualdad para las personas con discapacidad. Para lograr esta adecuación el docente debe tener la capacitación necesaria para adecuar los contenidos y aplicarlos con éxito.

La estrategia tiene componentes con los que se deben implementar sus ejes rectores y líneas de acción, entre estos componentes destaca la formación docente, que busca “integrar en los programas de estudio de la formación inicial y en las estrategias de formación para maestros en servicio el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades de los estudiantes de acuerdo con su autonomía progresiva, participación, desarrollo cognitivo” (ENEI, 2019).

Este componente - formación docente - es parte del eje rector 3 - formación de los agentes educativos - su objetivo es “implementar acciones en torno a la formación inicial de docentes y la actualización continua” ya que como se ha mencionado en múltiples ocasiones, el docente es un personaje al servicio de estudiantes que pueden encontrarse en situación de vulnerabilidad en cualquier tipo, nivel y modalidad educativa, en ese sentido resulta primordial la aplicación del componente y de vital importancia la verificación de su viabilidad para obtener los resultados esperados hacia la educación inclusiva y más aún cuando se trata de jóvenes con discapacidad en media superior.

Aunque pareciera que la ENEI apunta a lograr capacitar a los docentes en temas de inclusión educativa, esto aparece de manera privilegiada para ser implementado en escuelas normales que “son aquellas instituciones que ofrecen programas de licenciatura con perspectivas teórico-metodológicas específicas para la formación docente en educación básica” (Compromiso social, 2018), pues las líneas de acción uno y dos tienen como objetivo “implementar en la formación inicial docente competencias para la atención educativa, con enfoque en educación inclusiva, derechos humanos e igualdad de género” e “incluir en los planes y programas de estudio de las instituciones formadores de docentes, competencias para que los egresados realicen ajustes para garantizar la atención a la diversidad”, respectivamente, dejando de lado la formación docente para el tipo media superior.

Por su parte, la línea de acción tres tiende a buscar que “la formación inicial de docentes especialistas en la atención de la diversidad incorpore competencias para atender necesidades específicas”, concentrando dicha incorporación en los planes y programas de las licenciaturas en educación especial, educación inclusiva y educación intercultural, sin tomar en cuenta, nuevamente, el universo de perfiles profesionales de los egresados de diferentes licenciaturas, que prestan servicio en el tipo media superior.

Las línea de acción cuatro tienen como finalidad que “los profesionales que laboran en el sector educativo reciban formación y actualización en culturas, formación, políticas y prácticas inclusivas, de acuerdo al tipo, nivel, modalidad o función educativa que desempeñen”, mientras la línea cinco pretende “ofrecer programas de actualización especializados para la atención de poblaciones específicas, dirigidos a directivos y docentes, respectivamente, a través de cursos de formación continua” siendo, por fin, aplicables a los profesionales que se encuentran en la educación media superior, ya que como se puede ver la formación y actualización a la que se refieren estas líneas de acción, en un primer momento, implican a la generalidad del personal que presta servicios educativos para capacitarles en torno a lo dispuesto por los derechos humanos, y por otro lado, se busca que las particularidades de los estudiantes sean atendidas.

Si bien se entiende que se abarca aquí la importancia de una educación inclusiva para los jóvenes con discapacidad, es necesario verificar que la praxis coincida plenamente con lo dispuesto en los documentos normativos.

En el mismo sentido, la línea de acción seis consiste en “diseñar materiales y herramientas dirigidos a agentes educativos con o sin especialización en la atención a la diversidad, con meta en 2024, visible en las guías de consejo técnico, libros para docentes y cursos de formación continua”, por lo que, acorde a lo dispuesto, además de los cursos que deben existir, también debe proporcionarse material complementario a todos los docentes, con un contenido entendible y manejable, para atender a los alumnos con discapacidad, sin embargo, hacia 2022, es evidente la falta material y herramientas para fortalecer la atención a este sector poblacional.

La línea siete tiene como finalidad “incentivar a los docentes que desarrollen prácticas inclusivas con estudiantes en situación de vulnerabilidad, en los tipos educativos media y superior, otorgándose a través de criterios y modalidades de incentivos” con esto se pretende

alentar a los docentes de educación media superior a instruirse para abordar de forma práctica la inclusividad, contribuyendo a la excelencia.

Por último, la línea ocho consiste en “contar con repositorios y recursos en plataformas abiertas y accesibles que contribuyan a la sensibilización y a la implementación de estrategias para atender a la diversidad, principalmente a través de los Portales web” en este sentido, en pro de la revolución tecnológica la ENEI busca poner a disposición contenido digital suficiente para que los docentes puedan servirse de él para mejorar su práctica. Este contenido es existente, pero su difusión no ha sido la adecuada, por tanto, no hay una aplicación concreta y la vulneración a derechos humanos no es reducida.

Con las líneas estratégicas de la ENEI el compromiso por parte de las autoridades educativas refuerza la búsqueda de implementar la inclusión educativa, como se observa, las primeras tres líneas de acción refieren a la formación de los normalistas y de la línea de acción cuatro a ocho se engloban todos los docentes de los diferentes niveles, para eliminar la desventaja en la que se encuentra el docente de media superior debido a la falta de formación inicial, siendo los afectados de esta condición los estudiantes con discapacidad porque no basta con que las escuelas *regulares* los integren en sus aulas, hace falta que el docente tenga las herramientas para atender sus NEE, asegurando con ello el pleno aprovechamiento académico.

### **2.3 El Programa Sectorial de Educación en el Plan Estatal de Desarrollo 2019 – 2024 (Puebla) frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad**

El Programa Sectorial de Educación del estado de Puebla (2019 – 2024) también es fuente reguladora del actuar del bachillerato general de Centros Escolares, este Plan tiene una composición regionalizada en razón del territorio del Estado, aunque la división es diferente a la regionalización de los Centros Escolares, muestra un panorama para conocer la situación del estado de Puebla en cuanto a datos duros de la educación media superior. Con esta información se genera un contrastaste del total de población atendida en el Estado la población atendida por Centros Escolares, con lo que es posible generar un diagnóstico que permita saber el total de población con discapacidad atendida en el subsistema objeto de la investigación y en los demás planteles de educación media superior en el Estado.

En atención a la regionalización, el Programa tiene la división mostrada en la tabla 2.

**Tabla 2.***División del Programa Sectorial de Educación en Puebla*

<b>Región</b>	<b>Número de planteles de educación media superior</b>
1 Xicotepec	112
2 Huauchinango	68
3 Zacatlán	61
4 Huehuetla	37
5 Zacapoaxtla	65
6 Teziutlán	101
7 Chignahuapan	63
8 Libres	46
9 Quimixtlán	46
10 Acatzingo	24
11 Ciudad Serdán	35

12 Tecamachalco	37
13 Tehuacán	110
14 Sierra Negra	65
15 Izúcar de Matamoros	65
16 Chiautla	26
17 Acatlán	52
18 Tepexi de Rodríguez	45
19 Atlixco	60
20 San Martín Texmelucan	84
21 – 31 Área Metropolitana de la ciudad de Puebla	447
32 Tepeaca	56
<b>TOTAL</b>	<b>1705</b>

El número total cuantificado de planteles de educación media superior incluye todos los tipos de educación media superior que hay en el estado, de manera que los 33 Centros Escolares solo cubren el 1.9% de los planteles de educación media superior del Estado, aunque en su totalidad, todos siguen los lineamientos del Programa.

Este Programa cuenta con 61 líneas de acción, que, a su vez, contribuyen al logro de los objetivos del Plan Estatal de Desarrollo, de las cuales solo se reconocen dos enfocadas a la inclusión.

El eje cuatro titulado *Disminución de las desigualdades* se centra en reducir la desigualdad social incluyendo la generada por la discapacidad en el ambiente educativo a través de establecer condiciones de bienestar para satisfacer las necesidades básicas de la población y mejorar su calidad de vida.

En su diagnóstico, el Programa Sectorial, indica que el modelo más extenso de media superior en Puebla es el bachillerato general que atiende a 258,460 jóvenes, de los cuales 16,685 pertenecen a Centros Escolares, representando el 6.4% de la población total.

A pesar de conocer las cifras globales no existe registro numérico del total de personas con discapacidad atendidas en este nivel educativo, tampoco existe un encuadre por región que de un acercamiento del índice de reprobación, eficiencia terminal o deserción de los alumnos con discapacidad. Esto es muestra del abandono que existe en el rubro y dificulta conocer el alcance de la capacitación, actualización y formación para una educación inclusiva para alumnos con discapacidad como parte de la salvaguarda de sus derechos humanos.

Pese a lo anterior, el Plan Sectorial tiene el apartado *Educación especial. Población con discapacidad y la educación especial* en el que se afirma que en el Estado existen 224,090 personas con algún tipo de discapacidad parcial, total y/o permanente, representando el 4.9% de la población, de las cuales 58.85% de personas corresponden a 113,939 de población femenina y el 49.15%, con 110,151 personas, es población masculina, colocando en el sexto lugar a la Entidad, estas cifras compatibilizan lo expuesto en el Censo de Población y Vivienda de INEGI 2010.

En el apartado se señala el total de población con discapacidad, aptitudes sobresalientes u otras condiciones, inscritos en educación básica, desde el nivel educativo inicial a secundaria, de la modalidad escolarizada, atendidos a través de los servicios de CAM, USAER e integrados en escuelas regulares, acorde al Anuario Estadístico y Geográfico de Puebla 2017 (INEGI), tomando como referencia el ciclo escolar 2016 – 2017, sin embargo, no reporta cifras acerca del número de estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando la educación media superior.

La inexistencia de reportes para conocer la realidad de los alumnos con discapacidad atendidos en educación media superior es preocupante, porque demuestra que existe desinterés por parte de las autoridades educativas para poner en marcha estrategias en pro de los jóvenes con discapacidad cursantes de media superior.

Debido a esta falta de datos, para el presente trabajo de investigación se envió una solicitud de acceso a la información, mediante la Plataforma Nacional de Transparencia (PNT), en la que se solicitó a la Secretaría de Educación Pública, que diera a conocer el número de alumnos que se encuentran inscritos en el ciclo escolar 2021-2022, tipo media superior, en bachillerato general, modalidad escolarizada, en el subsistema de Centros Escolares del estado de Puebla y que presentan discapacidad.

La respuesta de la solicitud fue que en el ciclo escolar 2021 – 2022 había 31 estudiantes con discapacidad cursando el bachillerato general en los Centros Escolares del Estado, lo que representa el .18% de la población atendida en el subsistema.

Las discapacidades que presentaban estos estudiantes fueron las presentadas en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Alumnos con discapacidad inscritos en el ciclo escolar 2021-2022 en la educación media superior de Centros Escolares de Puebla.*

<b>Tipo de discapacidad presentada</b>	<b>Número total de alumnos inscritos.</b>
Discapacidad Física o Motora	6
Discapacidad Sensorial	5
Discapacidad Intelectual	16
Discapacidad Psíquica	4

*Nota:* Información recabada de la solicitud de acceso a la información 211200422000026, 2022.

La discapacidad preponderante en los estudiantes de ese ciclo escolar fue la intelectual, sin embargo, no se especifico cuantos alumnos con discapacidad habia en cada plantel.

Continuando con el análisis del Programa Sectorial de Educación 2019 – 2024 (2019) del estado de Puebla, se encuentra el apartado *Desafíos de la acción educativa en Puebla* en el que se recalca que el ejercicio pleno del derecho a la educación implica “garantizar que los procesos de escolarización signifiquen en los estudiantes el logro de los aprendizajes que les permitan formarse como ciudadanos”, es decir, se puede decir que se ha garantizado el derecho a la educación si el estudiante ha adquirido y desarrollado los conocimientos suficientes para desenvolverse en sociedad, en el caso del bachillerato general, siempre que adquieran las herramientas para incorporarse a un campo laboral o bien, para continuar con estudios de educación superior.

El Programa considera que existen desafíos entre estos destacan:

- Impulsar políticas públicas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación, con las que se combatirán las *desigualdades económicas, regionales y de género*;
- Impulsar acciones que mejoren las condiciones de vida de las y los educandos en las escuelas de alta marginación;
- Respalda a estudiantes en situación de vulnerabilidad social mediante acciones incluyentes y transversales;
- Promover una educación con enfoque social, con ética en el contexto de desarrollo de cada alumno, donde se cumpla el principio *todos nos educamos*;
- Garantizar el respeto a los derechos humanos, a la dignidad de las personas, donde el Estado tiene la responsabilidad esencial de atender a las necesidades, especialmente de aquellos que históricamente han sido menos favorecidos;
- Priorizar la educación media superior con sentido de pertenencia, para ampliar su cobertura e infraestructura y lograr emprender la movilidad social de sus egresados y de sus familias;
- Procurar que el principal aporte de la educación sea la transformación de los individuos para formar ciudadanía;
- Educar para la transformación social, lo que permitirá *regenerar el tejido y su incidencia social focalizada*, haciendo hincapié en que la educación es una puerta para eliminar las desigualdades, incluyendo las causadas por la discapacidad.



Estos desafíos se orientan bajo los criterios de la NEM, por lo que buscan la inclusión en el sentido más amplio, aunque estos desafíos por atender no se enfocan de lleno en la inclusión de la discapacidad y dejan de lado el papel docente por lo que existen ambigüedades con lo establecido en otras disposiciones jurídicas.

En ese sentido el Programa Sectorial debe ser adecuado para que, sin importar el grueso poblacional, ya que los derechos humanos no pueden ser medidos o limitados por una estadística, se haga frente a cubrir las necesidades educativas que los estudiantes con discapacidad tienen a través de los docentes.

## **2.4 El docente en la educación media superior**

Como se ha visto a lo largo de la investigación, a partir de instrumentos jurídicos internacionales y nacionales, el docente es posicionado como un elemento transcendental en la educación, por ello debe tener una serie de aptitudes con las que su labor se desenvuelva completamente y más cuando se trata de garantizar que este derecho humano sea puesto a disposición de los alumnos más vulnerables.

No obstante, la formación docente que sigue la educación básica y la educación media superior no es homogénea, pues mientras la primera tiene escuelas normales especializadas para ese fin, la formación del docente de media superior no es específicamente encaminada a la labor pedagógica.

Es esta la razón por la que en este apartado se lleva a cabo un ejercicio descriptivo con el que se da a conocer cómo es que los docentes de educación media superior son aceptados por la autoridad educativa para desempeñar el cargo e impartir clases frente a grupo.

Este proceso de admisión está dotado de transparencia conforme las leyes aplicables, e inicia con la Convocatoria emitida por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, pero es necesario conocer si los requerimientos solicitados son suficientes para asegurar que el docente puede desempeñarse sin inconvenientes y asegurar el aprendizaje de los jóvenes con discapacidad.

### ***2.4.1 La admisión docente en la educación media superior***

Cuidando la competitividad con la que los docentes son admitidos en los diferentes tipos y niveles educativos, surge la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019), reglamentaria de los párrafos séptimo y octavo del artículo 3o. de la CPEUM,

en este ordenamiento también se reconoce la contribución social del docente, así como su papel de *agente fundamental* del proceso educativo.

Esta Ley tiene por objeto normar los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, por lo que nos ocuparemos, en específico, de la primera función citada.

Para ocupar una vacante como docente en el tipo media superior debe existir un proceso de admisión con el que se da formal acceso al servicio público educativo, si bien es cierto que es la SEP la institución responsable de emitir las disposiciones para efectuar el movimiento, este resultado se da después de cumplir con el proceso preestablecido por la ley en comento.

Es así que la admisión docente en la educación media superior se lleva a cabo mediante procesos anuales de selección, correspondientes a los ciclos escolares por iniciar, durante el proceso se aprecian conocimientos, aptitudes y experiencia que conlleven al logro del aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, asimismo se busca contratar a personal con el perfil profesional necesario.

Aquí se tomará como referencia la “Convocatoria para el proceso de selección para la admisión en Educación Media Superior, Ciclo escolar 2021-2022”, misma que se desarrolló bajo los siguientes criterios y términos:

- El proceso se basa en una convocatoria emitida por las autoridades de educación media superior, en las que se señala, entre otras cosas, el perfil profesiográfico necesario de los aspirantes.
- La convocatoria se publica con un plazo mínimo de treinta días naturales previos a la realización de los procesos.
- El proceso, es público, con plena valoración de los elementos multifactoriales determinados. Los elementos multifactoriales, comprenden:
  - a) Un sistema que permita apreciar los conocimientos y las aptitudes necesarios del aspirante para lograr el aprendizaje y desarrollo de los educandos, considerando el contexto local y regional de la prestación de los servicios educativos;
  - b) La acreditación de estudios de educación superior;
  - c) El promedio general de carrera;
  - d) Los cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial;
  - e) Los programas de movilidad académica afines a su perfil profesional;

- f) Dominio de una lengua distinta a la propia;
- g) La experiencia o capacidades docentes;
- h) La capacitación didáctica y pedagógica, o
- i) El manejo y dominio del lenguaje y la cultura digitales;

En la convocatoria también se expresa la transparencia de la cual gozará el proceso de admisión y la manera en que se lleva a cabo el otorgamiento de plazas docentes o contratos.

Siendo los elementos multifactoriales la forma que tiene la autoridad educativa de corroborar que los participantes pueden ofrecer una educación de excelencia en caso de ser seleccionados.

**2.4.1.1 Análisis de los elementos multifactoriales establecidos en la convocatoria del proceso de admisión.** Como se puede apreciar, en el apartado inmediato anterior, en cuanto a los términos y criterios correspondientes a evaluar como requisitos en el proceso de admisión la parte de formación en educación inclusiva se encuentra, de cierta manera, implícita en la solicitud de:

- Los cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial;
- La experiencia o capacidades docentes; y/o
- La capacitación didáctica y pedagógica

Pero no muestra ser una prioridad. Estos requisitos son sumatorios, pero no obligatorios.

Como se dijo al inicio del apartado, el análisis se basa en la *Convocatoria para el proceso de selección para la admisión en Educación Media Superior, Ciclo escolar 2021-2022 en las funciones docente – técnico docente para el subsistema preparatorias estatales del estado de Puebla*, documento en el que encontramos que está dirigido a los egresados de Instituciones de Educación Superior, que cuenten con el perfil profesional, los conocimientos, aptitudes y experiencia para desempeñar las funciones docente o técnico docente, más no para egresados de escuelas normales, por lo que se induce que el campo de formación pedagógica durante la preparación profesional no existe para los aspirantes.

En el documento hallamos las *Bases* que son los lineamientos para que un aspirante pueda participar. En este apartado se enlistan, en primera instancia, los *Perfiles Profesionales (Participantes)*, mismos que se encuentran sujetos a los perfiles específicos descritos en el “Anexo 1” del mismo documento. Este anexo contiene un tabulador en el que se especifica el *Campo disciplinar, la disciplina y las asignaturas asociadas*, acompañados de la *profesión afín*

(*licenciatura o ingeniería*) de dichos perfiles, es decir, aquí, la Convocatoria indica la formación profesional que debe tener el aspirante para cubrir un puesto docente. Los perfiles que se encuentran más cercanos a tener una preparación pedagógica son los que solicitan que el aspirante haya cursado las licenciaturas en Ciencias de la educación, Educación internacional, Educación Media Superior, Pedagogía, Educación, Educación Especial, Educación secundaria, Educación y Desarrollo Humano y Enseñanza de las Ciencias, sin embargo, no se encuentran disponibles para todas las disciplinas.

El siguiente campo de la convocatoria refiere a las categorías de plazas docentes existentes y el nivel de preparación que exigen, en su mayoría solicitan solo un título a nivel licenciatura y solo las categorías de “Profesor asociado B y C de tiempo completo y Profesor titular A y B de tiempo completo”, solicitan un título a nivel maestría, mientras que el cargo de “Profesor titular C de tiempo completo” es la única categoría que exige un título a nivel doctorado.

En cuanto a la base segunda *Requisitos para la admisión* los aspirantes deben:

- Acreditar estudios de Educación Superior a través del título y cédula profesional.
- Acreditar el *Curso Exploración de habilidades para la docencia en Educación Media Superior*, impartido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Dominar una lengua distinta a la propia (inglés), por medio de una Constancia de acreditación de comprensión lectora del inglés.
- Manejar y dominar el lenguaje y la cultura digitales, por medio de la constancia de acreditación del Curso manejo y dominio del lenguaje y la cultura digitales.
- No estar inhabilitado(a) para el servicio público, ni tener otro impedimento legal.
- Además de presentar documentos de identificación personal y otros requisitos administrativos.

En la base tercera se especifica la oferta de plazas vacantes, las cuales se encuentran sujetas a las necesidades reportadas por los centros educativos a la autoridad educativa; la base cuarta *Elementos multifactoriales para la admisión*, refiere a los aspectos cuantitativos y cualitativos que valoran los conocimientos, aptitudes y experiencia de los aspirantes a ejercer la función docente y técnico docente y, el aspirante, una vez cumplimentado los requisitos para la admisión, también debe acreditar cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial,

refiriéndose a las acciones formativas (cursos, talleres, diplomados o seminarios) con valor curricular acreditados por el aspirante durante los últimos cuatro años, ya sean con en el Programa ConstrúyeT, derechos humanos y medio ambiente, responsabilidad social, bienestar afectivo-emocional en adolescentes, desarrollo de habilidades en el uso de herramientas y recursos digitales, redacción, recursos organizacionales, entre otras; capacitación didáctica y pedagógica, lo cual se valora mediante las acciones formativas orientadas al conocimiento del modelo educativo y de las características de la Educación Media Superior y sus estudiantes, a la planeación, e implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto de la Educación Media Superior, así como al conocimiento, desarrollo, fortalecimiento y reflexión de la práctica docente, conocimiento de componentes curriculares y su implementación, acreditadas por el aspirante en los últimos cuatro años; y, experiencia docente en cuanto al ejercicio de la docencia frente a grupo en una institución pública o particular en la Educación Media Superior o Educación Superior.

También, se especifica que el aspirante debe aplicar un instrumento de valoración de conocimientos del modelo educativo que consta de reactivos de opción múltiple que permite apreciar el nivel de conocimiento del aspirante sobre los aspectos fundamentales de la función docente o técnico docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana en Educación Media Superior; y, un Instrumento de valoración de aptitudes y habilidades que consta de reactivos de opción múltiple que permite apreciar si el aspirante cuenta con las aptitudes y habilidades necesarias para ejercer las funciones docente o técnico docente en la Educación Media Superior.

Posteriormente en el documento existen una serie de consideraciones principalmente de índole administrativa para la consecución del concurso, por lo que, enfocándonos al tema de la investigación, se descubre que existe nula importancia en cuanto a una exigencia para los aspirantes de contar con formación en temas de inclusión educativa para personas con discapacidad, ya que el tema, solo tiende a desarrollarse en un marco teórico conceptual del que se obtienen los principios bajo los cuales debe desarrollarse la inclusión, pero no es llevado a la praxis.

#### ***2.4.2 La formación, actualización y capacitación docente como sinónimo en el nivel media superior***

Abordando el concepto de formación, según Delgado (2013), existen por lo menos 4 vertientes que desembocan en el fin que se busca, por lo que puede verse bajo los siguientes paradigmas:

Conductista: la formación se concibe como entrenamiento y repetición.

Tradicional de oficio: considera al docente como una persona que domina la técnica y el arte. Puede desempeñarse sin ningún entrenamiento previo.

Personalista o humanista: hace énfasis en la cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos.

Indagador, reflexivo o crítico: la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica. Formar al profesor con capacidades reflexivas, sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas.

Y, con énfasis en el supuesto manejado por las disposiciones abarcadas, así como en los fines de la educación, el docente debe tener una formación bajo el paradigma indagador, aunque esto es aplicable, nuevamente, para el caso de las escuelas normales, ya que las escuelas en educación superior, se forma a los profesionales encaminados al área en la que pueden desarrollarse laboralmente, excluyendo la parte pedagógica. Asimismo, entre las múltiples acepciones del concepto formación docente podemos citar a Achilli (2012), que concibe la formación docente como el “proceso donde se articula enseñanza y aprendizaje” y que aplica a la formación inicial, cuestión que como ya se observó, incluso en la convocatoria para ingreso al servicio docente, carecen los aspirantes a docentes en la educación media superior.

Aunado a lo anterior, una vez que el aspirante logra ingresar al sistema para desempeñar funciones docentes, la reforma educativa con la que nace la NEM señala que las autoridades educativas en sus distintos ámbitos y niveles de gobierno buscan la “revalorización” de los docentes a través de la formación, capacitación y actualización, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes, es por ello que se implementa el *Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, definido como “un instrumento del Estado para que el personal acceda a una carrera justa y equitativa” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019).

La competencia<sup>9</sup> del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros no es absoluta para ser el órgano responsable de la formación, capacitación y actualización docente, pues se trata de un trabajo conjunto entre la Federación y las Entidades Federativas. El proceso para valorar los procesos de selección para la admisión docente es la Comisión Nacional para la

---

<sup>9</sup> Facultad de actuar dentro de la esfera de sus atribuciones.

Mejora Continua de la Educación a través del informe de la SEP, asimismo, es la Comisión quien “determine, formule y fortalezca los programas de formación, capacitación, y actualización” (Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019). que contribuyan a una mejor práctica de las funciones docente de conformidad con la información obtenida a través de los procesos de selección para la admisión.

Al respecto de la formación que reciben los recién contratados, existe un programa llamado “tutorías” que consiste en ofrecer profesionalización para fortalecer las competencias del personal docente de nuevo ingreso, se estipula que las tutorías duraran dos años en los que el personal contará con el apoyo de profesionales experimentados que lo acompañarán académicamente, pese a esta consigna en el tipo media superior “la designación del personal docente para realizar la función adicional de tutoría estará sujeta a las necesidades del servicio” por lo que los encargados de dar el seguimiento para implementar la estrategia con los docentes son los propios subsistemas. Aunque la SEP sostiene la existencia del programa no hay evidencia que muestre algún documento de carácter oficial, que pueda ser consultado públicamente, que otorgue los lineamientos específicos bajo los cuales se lleve a cabo el acompañamiento.

La Ley también señala que las autoridades de educación media superior y los organismos descentralizados, respecto de los servicios educativos a su cargo, también son encargados de ofrecer cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación, capacitación y actualización de conocimientos del personal docente. De esta manera encontramos la existencia del *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior*, promocionado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, dependiente de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico, aunque el programa es público como requisito indispensable para el acceso a la capacitación se solicita ser docente en servicio activo, dependiente de la Secretaría de Educación, por lo que los aspirantes no pueden ser partícipes del programa, entendiéndose que realmente no es un programa de formación, sino de capacitación y actualización. Acorde a la información pública del programa ya mencionado, la propuesta de formación está desarrollada bajo la visión y necesidades de la Subsecretaría de Educación Media Superior, teniendo como referentes los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana, los ordenamientos jurídicos aplicables, el plan 0-23 de la NEM, la revisión curricular, así como el análisis de la importancia de la formación docente en el sistema educativo, a nivel nacional e internacional, con el fin de determinar y alcanzar la excelencia educativa.

En este sentido el esquema 2021-2022 ofertó 6 diplomados de 120 horas, centrados en la *Redefinición del paradigma educativo y la construcción de NEM*, dejando carta abierta a los docentes para la elección de cursos, en caso de, voluntariamente participar en ellos, ya que no existe disposición expresa que de manera vinculante<sup>10</sup> solicite al docente mejorar su praxis con auxilio de los cursos ofertados.

Analizando los diplomados ofertados, obtenemos la siguiente información de cada uno de ellos:

- *Diplomado en ámbitos de orientación de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana*: ofrece herramientas a los docentes para fortalecer o profundizar sus conocimientos pedagógicos y didácticos, abordando la importancia de la planeación, el diagnóstico de su contexto educativo, la construcción de ambientes en el aula que promuevan el aprendizaje activo y la colaboración entre pares<sup>11</sup>.
- *Diplomados de las áreas de acceso al conocimiento*: se abordan desde la disciplina impartida por el docente, para orientarle en el análisis de contenidos considerado entornos de aprendizaje cambiantes.
- *Diplomado en recursos sociocognitivos transversales*: promueve un abordaje integrador de la comunicación verbal, no verbal y escrita, el pensamiento lógico-matemático, la conciencia histórica y los objetivos de desarrollo sostenible, para el acceso y la conjunción de saberes.
- *Diplomado en recursos socioemocionales*: orientado al desarrollo e identificación de habilidades socioemocionales docentes para que puedan, a su vez, identificarlas y promoverlas en su comunidad estudiantil.
- *Diplomado en ámbitos de orientación de la práctica directiva en la Nueva Escuela Mexicana*: para el personal con funciones de dirección.

Como puede verse, no existe un diplomado cuya función sea expresamente el enseñar al docente a lidiar con la discapacidad dentro del aula para convertirla en una oportunidad de aprendizaje.

---

<sup>10</sup> Obligatoria

<sup>11</sup> Implica que los participantes interactúen y discutan de manera autónoma, estableciendo una interdependencia que les permita llegar a una comprensión compartida del problema.



Un apartado importante dentro de la plataforma es que existe la *Propuesta de actualización y capacitación para personal docente y personal con funciones de dirección* que contiene un poster, con el título *Educación continua de las maestras y los maestros en la Nueva Escuela Mexicana de la EMS*, que explica la existencia de cursos, diplomados y talleres, en cuanto a cursos, de manera explícita se encuentran los requeridos para ingreso a la función docente, y otros para funciones verticales; en cuanto a diplomados son los ofertados por el mismo portal anteriormente descritos; y, en cuanto a talleres, estos van de la mano con los contenidos de los diplomados, pero no especifica como debe darse el acceso a los mismos.

Tras lo descrito se puede afirmar que para Secretaría de Educación Pública la formación, capacitación y actualización docente, así como la educación continua son sinónimos, con la única diferencia de una temporalidad, ya que la formación es para docentes de nuevo ingreso, mientras que la capacitación y actualización es para docentes en servicio y docentes en aras de ascender a otros cargos y funciones dentro del sistema educativo. Esta formación, capacitación y actualización docente se desenvuelve con la primicia de voluntariedad a excepción de aquella capacitación que es necesaria para desempeñar otras funciones como son dirección y supervisión, sin embargo, no existen referentes que indiquen que se está cumplimentando con las disposiciones nacionales e internacionales en materia de educación inclusiva para alumnos con discapacidad en la educación media superior.



## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

Tras exponer el avance del presente trabajo en los capítulos anteriores, es evidente que la gran extensión territorial de México, la soberanía de sus Entidades Federativas, la clasificación de la educación media superior, los diferentes entes encargados de brindar el servicio educativo de manera pública y privada, los más de 126 millones de habitantes, entre otros factores, resultan elementos que extenderían demasiado la investigación si se quisiera conocer el panorama nacional de la capacitación docente para hacer efectivo el derecho a la educación (inclusiva) para alumnos con discapacidad a nivel nacional, por lo que se decidió limitar la investigación y tomar como muestra representativa al estado de Puebla, en uno solo de los subsistemas que ofrecen la educación media superior, siendo este el de Centros Escolares.

De manera que con el objetivo de conocer de primera mano la realidad de la capacitación de los docentes al servicio del subsistema ya mencionado para hacer efectivo el derecho a la educación para los jóvenes con discapacidad se procedió a buscar estadísticas emitidas por fuentes oficiales que demostraran datos para guiar la investigación, sin embargo, no se encontró esta información, por lo que se decidió acudir directamente al subsistema para conocer la situación, sin embargo la respuesta inmediata no fue más alentadora.

#### **3.1 Planteamiento del problema**

Al ser la educación un derecho humano reconocido internacionalmente, debe ser garantizado por los Estados en condiciones de igualdad y equidad, sin importar las particularidades de la población, sin embargo, existen diversas razones por las cuales las personas han sido afectadas en este derecho, entre estas razones destaca la discapacidad al carecer de docentes capacitados íntegramente para eliminar las desigualdades.

El abandono en el tema de educación para personas con discapacidad es notable, tal como se evidencia en el informe de UNICEF titulado “Ser vistos, ser contados y ser incluidos” de 2021, que señala que en aquel año se calculaban aproximadamente 240 millones de niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad a nivel mundial, los cuales, en comparación a sus pares sin discapacidad, tenían un 49% más de probabilidades de no haber asistido nunca a la escuela, lo que impacta con una desintegración social para desarrollarse plenamente, vulnerando a la vez otros derechos humanos.

En el caso de México, el último ejercicio censal de 2020, realizado por el INEGI, obtuvo un conteo de 126,014,024 habitantes de los cuales el 16.5% tiene alguna limitación, discapacidad o problema o condición mental, (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). La UNICEF, en el informe antes mencionado, resalta que, de este porcentaje, los NNA con alguna discapacidad de entre 2 y 17 años representan el 8%, por lo que al analizar su nivel de avance académico se concluyó lo siguiente:

- El 4% no tiene acceso a educación primaria.
- El 8% no está escolarizado en educación secundaria.
- 4 de cada 10 no asiste a la educación media superior.

Por otro lado, se señala que en el país la tasa de analfabetismo, compuesta por la población que no sabe leer ni escribir en un rango de edad de 15 años y más, se redujo de 6.3% a 4.7%, sin embargo, de las personas con discapacidad con el mismo rango de edad, que representan al 4.9% de la población total del país, el 19% se encuentra en esta situación.

Aunque existen múltiples factores por los que el derecho a la educación inclusiva no se garantiza plenamente, existe un marco de referencia que los países se han comprometido a seguir para centrar esfuerzos en el tema y cumplir el objetivo de asegurar que las personas, principalmente aquellas que son población vulnerable, tengan una mejor calidad de vida a través de la formación académica, ya que la transgresión a este derecho converge con una serie de barreras y prejuicios que agravan una plena participación en la sociedad.

Es por ello que surge la imperiosa necesidad de que el país posea un sistema de inclusión educativa donde el acceso, la participación y el aprendizaje sean exitosos, en el que el papel docente es esencial toda vez que es uno de los elementos con mayor incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje para lograr un plano de equidad en proporción a las diferencias de cada aprendiz (Martinic, 2008), por lo que entre mayores son los retos a vencer en torno a la exclusión, mayores son las dificultades que la formación docente debe abarcar, desde la inicial hasta aquella que mejora la práctica, respondiendo a las nuevas demandas de una sociedad dinámica.

La disminución estudiantil al cursar la educación media superior en relación con la educación básica es incuestionable a través de las estadísticas, pese a las múltiples reformas educativas encaminadas a disminuir este índice, y, si entre los detonantes sumamos que los profesores de educación media superior no tienen una formación para ser docentes, es decir, no

existe una escuela normal dirigida a instruir en la forma de enseñar en ese nivel, siendo más bien los puestos cubiertos según una serie de requisitos propuestos por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) entre una de las principales características es cubrir el perfil del docente comprometidos con la docencia, suficientemente preparados y capacitados para desempeñar con calidad sus tareas, y por supuesto, adecuadamente remunerados.

Lo expuesto hasta este capítulo sienta la importancia de esta tesis, ya que existe un ambiente lleno de barreras que limita el acceso a un efectivo derecho a una educación inclusiva para las personas con discapacidad, principalmente en el tipo media superior, por lo que considero que uno de los principales motivos tras esta deserción escolar se debe a que la actualización, capacitación y formación docente es insuficiente para cumplir con los parámetros y perfiles que la educación exige, por lo que si existiera una modificación del sistema educativo nacional en el tipo media superior para cubrir las carencias de los docentes ante las NEE de este sector poblacional, respetando lo dispuesto en la legislación el rumbo educativo sería realmente inclusivo cerrando brechas y cultivando una sociedad más justa.

El acercamiento al objetivo general de la investigación se hace desde un estudio mixto, en donde se describe el marco jurídico que resguarda el derecho fundamental a la educación de todos los mexicanos enmarcando a la población que vive en condición de discapacidad y la aproximación social a través de la aplicación de un cuestionario a una población de docentes del nivel medio superior en el subsistema de Centros Escolares en el estado de Puebla.

### **3.2 Alcances y limitaciones de la investigación, tipo de estudio a aplicar**

El tipo de estudio de la investigación es mixto. En cuanto al enfoque cuantitativo, la investigación tiene un alcance exploratorio y busca acercarnos al problema de investigación. En el enfoque descriptivo se incorpora la investigación documental que señala la parte conceptual y las directrices a cumplir en la educación para jóvenes con discapacidad, alcanzando una investigación correlacional al buscar medir las variables entre la parte exploratoria y descriptiva que permiten identificar el cumplimiento o bien, las brechas entre las expectativas y realidad de la capacitación docente para el efectivo derecho a la educación de jóvenes con discapacidad.

El estudio se desarrolla de manera transversal en el ciclo escolar 2021-2022, sin realizarse un seguimiento longitudinal.

En cuanto a la parte cualitativa de la investigación se hace uso del tipo biográfico descriptivo ya que se han analizado los ordenamientos jurídicos que marcan la pauta deontológica de la inclusión educativa para personas con discapacidad en el tipo media superior, y, en un plano práctico la situación que guardan los docentes, respecto a su capacitación, en torno a la garantía de este derecho humano.

### **3.3 Método, instrumento y técnica**

Por lo anterior se ha seleccionado como método una encuesta, cuyo instrumento seleccionado es el cuestionario.

El propósito del instrumento es que los docentes frente a grupo del tipo media superior, nivel bachillerato general, del subsistema Centros Escolares del estado de Puebla brinden información sobre la capacitación que han recibido en materia de atención a estudiantes con discapacidad para mejorar su práctica docente.

El cuestionario consta de 26 preguntas entre las que existen preguntas cerradas, que incluyen respuestas de opción múltiple, y preguntas abiertas a través de las cuales se busca que el participante responda libremente dando una opinión u observación respecto al tema.

Este se llevó a cabo de manera electrónica, aprovechando la utilidad de las TIC's y la digitalización, toda vez que la extensión territorial del estado de Puebla es basta y por lo tanto las 12 regiones en las que se dividen las instituciones de los Centros Escolares se encuentran alejadas de la zona conurbada, aunado a las condiciones sanitarias por la contingencia de COVID-19.

En todo momento se destaca el hecho de que el cuestionario es para fines de investigación, mas no inquisitivos, por lo que, aun contando con el apoyo de la Dirección de Centros Escolares para su aplicación, para salvaguardar las consideraciones éticas de la investigación, así como la identidad de los docentes no se solicita el nombre del respondiente, y se prioriza su participación voluntaria, por lo que de no ser respondido bajo esta premisa, sus respuestas no son parte de las estadísticas mostradas como resultados.

Por otra parte, al estar dividido el Subsistema en comento en 12 regiones, cada uno con Centros Educativos diferentes que ofertan el tipo de educación objeto de la investigación, se ha decidido implementar 12 cuestionarios, con las mismas preguntas, donde cada participante señalará su Centro de Trabajo para identificar fortalezas y áreas de oportunidad, en cuento a la generalidad de las preguntas se destacan:

- Los años de servicio docente: al ser considerado una variable para conocer la capacitación recibida en torno a la investigación.
- La existencia de atención y el número de alumnos con discapacidad en el Centro de Trabajo, y en general, así como de los años de servicio ejercidos: a fin de conocer datos duros acerca de la cantidad de estudiantes a quienes hay que garantizarle el derecho a la educación eliminando las barreras de aprendizaje y participación.
- El conocimiento docente acerca de la clasificación/tipología de la discapacidad que presentan los estudiantes que la padecen: a fin de saber el alcance o limitantes del tema en los docentes.
- La capacitación docente, específicamente en temas de educación inclusiva para personas con discapacidad: partiendo de las premisas de que el término capacitación incluye formación y actualización, se busca conocer si el docente la recibió de manera inicial o continua, si es que ha ejercido su derecho al sistema de capacitación tan mencionado en la legislación y si es que este ha orientado a una mejora continua y profesionalización de su práctica, o bien, si el docente se ha mostrado interesado de manera particular a recibir esta capacitación por medios y recursos propios. Por último, se incluyen dos preguntas para conocer su interés por capacitarse en el tema de educación inclusiva para jóvenes con discapacidad.

La totalidad de la investigación, además de estar sustentada en el conocimiento impartido por los académicos del Posgrado, se encuentra bajo la dirección de la Doctora Lorena Alonso Rodríguez, quien gracias a su formación y experiencia en la rama ha orientado en todo momento para adecuar el instrumento de manera objetiva, dando la validación del cuestionario. Al diseño original del cuestionario se realizaron las adecuaciones necesarias a partir de la aplicación piloto a un grupo de tres profesionales de la educación, quienes refirieron las dificultades en la comprensión de conceptos, así como la secuencia y estructura de las preguntas, observaciones que fueron atendidas en la versión final para su aplicación.

Para la aplicación del instrumento se realizaron diversas gestiones a fin de obtener colaboración con la Dirección de Centros Escolares para la aplicación del instrumento, consistentes en diferentes reuniones y presentaciones con servidores públicos para dar a conocer la investigación, sus objetivos y solicitar el apoyo para materializar la investigación.

De igual forma, se contó con el apoyo y respaldo del Posgrado, a través de su Coordinación, por medio de gestiones administrativas necesarias para solicitar la autorización de la dirección de Centros Escolares para el desarrollo de la investigación en las 12 regiones que conforman el subsistema.

Es así que se recibe respuesta favorable de la Dirección General de Centros Escolares para la difusión y aplicación del instrumento titulado “La capacitación de los docentes en Bachillerato General del subsistema Centros Escolares, hacia un efectivo derecho a la educación para jóvenes con discapacidad”, instrucción que se puso a disposición de los docentes de manera electrónica, como ya se especificó en párrafos superiores.

### **3.4 Participantes**

Después de enviar una solicitud de acceso a la información a través de la Plataforma Nacional de Transparencia, registrada bajo el folio 211200422000025, dirigida a la Secretaría de Educación del estado de Puebla, con fecha 24 de enero de 2022 y respondida el 22 de febrero de 2022 en la que se solicitaron los siguientes datos:

- El número total de docentes que laboran en el tipo medio superior, nivel bachillerato general, modalidad escolarizada, de Centros Escolares del estado de Puebla.
- El número de docentes capacitados y cualificados en cuanto a temas de educación inclusiva para las personas con discapacidad referente a I) LSM; II) Braille; III) Visualización de textos, Comunicación táctil, macrotipos, IV) Dispositivos multimedia de fácil acceso; V) Sistemas auditivos; VI) Lenguaje sencillo; y VII) Medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso para personas con discapacidad, explicitando el número de docentes totales en cada rubro;
- El número de docentes que han acreditado cursos de capacitación en materia de discapacidad, que cursos han sido y que institución los ha otorgado, así como si dicha capacitación está disponible para todos los docentes o es particular.
- El número de docentes en servicio que han acreditado profesionalización pedagógica en temas de discapacidad, que tipo de profesionalización ha sido y como han accedido a ella.

Se obtuvo como respuesta que 1,216 es el número total de docentes que laboran en el tipo medio superior, nivel bachillerato general, modalidad escolarizada, de Centros Escolares del



estado de Puebla, mientras que para el resto de los requerimientos los resultados son preocupantes, pues en cada petición se informó que “No hay una estadística del número de docentes, puesto que la unidad responsable no cuenta con capacitación a docentes en dicho rubro” (SEP, 2022). Por lo que el rumbo de la investigación se dirigió seleccionar y aplicar una metodología de recopilación y procesamiento de información.

### **3.5 Integración, análisis e interpretación de los resultados**

Toda vez que la estadística descriptiva, acorde a Faraldo y Pateiro (2012) es un “conjunto de técnicas numéricas y gráficas para describir y analizar datos sin extraer conclusiones” esta es la utilizada en este proceso ya que por la naturaleza del tema abordado en la investigación no se considera como universo a todos los docentes del nivel medio superior del estado de Puebla, por tanto los resultados no pueden generalizarse, nos brindan un acercamiento a la capacitación de los docentes de los Centros Escolares. Por ello resulta importante abordar los siguientes términos.

- Población: no buscando ser reiterativa, sino aclarativa, la población sobre la cual se centra el estudio son los docentes del tipo medio superior, nivel bachillerato general, podría hablarse de un nivel nacional, pero la primera reducción aplica al ámbito estatal de Puebla.
- Participantes: cada uno de los docentes en activo del tipo y nivel ya mencionado, del estado de Puebla.
- Muestra: para efectos del proyecto me refiero al “subconjunto representativo de la población a analizar”, como señala Hernández y Carpio (2019), por lo de manera exacta son solo los docentes en activo del ciclo escolar 2021-2022 del tipo medio superior de Centros Escolares, que aceptaron participar de forma voluntaria en el estudio.
- Muestreo aleatorio estratificado: como método probalístico, este, citando nuevamente a Hernández y Carpio, es alusivo a una “división de la población en un subgrupo menor, parecido internamente respecto a una característica, pero heterogéneos entre ellos”, es decir, en este caso este muestreo se somete, como ya se dijo a los docentes en activo del ciclo escolar 2021-2022 de los Centros Escolares en el tipo medio superior, quienes comparten esta característica pero tienen variables entre ellos que van desde el género, edad, años de servicio, atención a alumnos con discapacidad, capacitación docente y otros intereses, cuyos datos resultan relevantes para los objetivos del proyecto.

### 3.6 Reporte de resultados

De las 12 regiones, compuestas por 33 Centros Escolares, en las que laboran 1,216 docentes, según las cifras reportadas por el subsistema, se contó con la respuesta al instrumento de 804 docentes, el 66%, sin embargo, solo 773 de ellos reconocieron ser respondientes voluntarios, por lo que los resultados se analizarán sobre el 63.5% de la muestra seleccionada.

Lo anterior derivado de las consideraciones éticas y del consentimiento manifestado por cada participante.

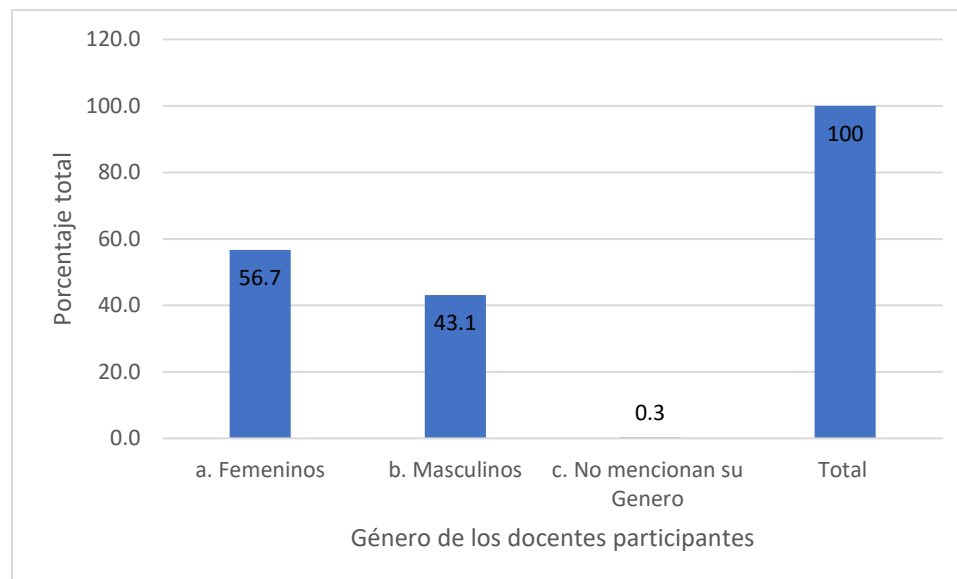
Quedan excluidos del análisis de resultados 31 docentes que no estuvieron de acuerdo en responder el instrumento de forma voluntaria

#### 3.6.1 Resultados obtenidos en razón de género

En razón de género, de acuerdo con la participación voluntaria, más del 50% fueron mujeres, como se muestra en la figura uno.

**Figura 1.**

*Docentes participantes por género*



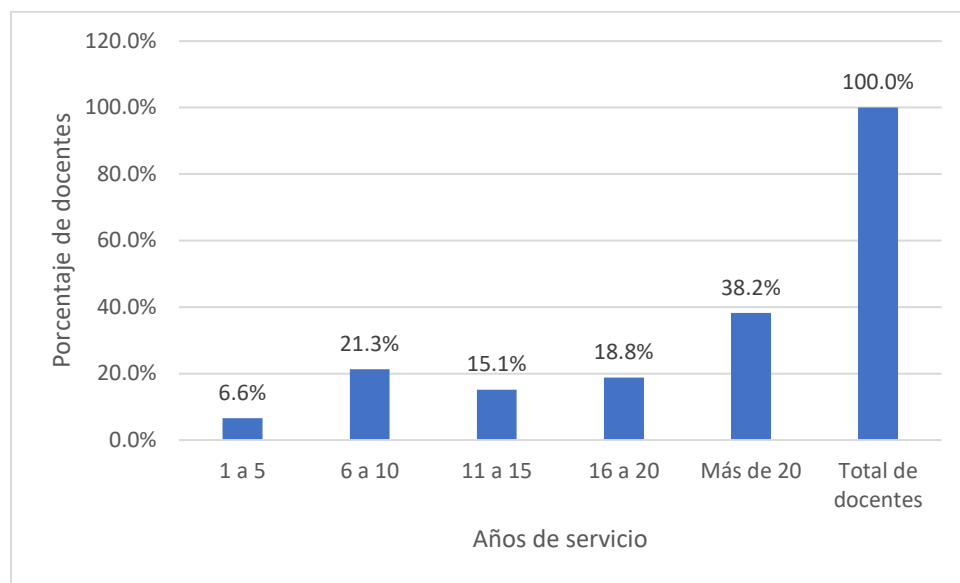
#### 3.6.2 Resultados obtenidos de acuerdo con la antigüedad laboral de los docentes

Respecto de la antigüedad, el 38.2% de los respondientes cuenta con más de 20 años en servicio, como se muestra en la figura dos.

En cuanto al resto de docentes, el 6.6% tiene de 1 a 5 años en servicio; el 21.3% de 6 a 10 años; el 15.1% de 11 a 15; el 18.8% de 16 a 20; y, el 38.2% más de 20 años.

## Figura 2.

### *Años de servicio de los docentes participantes*



*Nota.* Los años de servicio se estratifican en rangos de cinco años

Esto indica que aproximadamente el 93.4% que comprende a los docentes que tienen de 6 a más de 20 años en servicio, ingresaron al sistema antes de la reforma de la NEM, e incluso antes de la sentencia de la SCJN de 2019 que declaró la inconstitucionalidad de la *educación especial* derogando con ello varias disposiciones de la Ley General de Educación, dando paso a los estudiantes con discapacidad para ingresar a la *educación regular*, de manera que en virtud de la salvaguarda de los derechos humanos, la capacitación en inclusión educativa es sumamente necesaria para hacer valer este derecho en términos de la legislación positiva.

Por otro lado, tomando en cuenta que en 2014 iniciaron en México los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente, con la solicitud de rubros similares a los analizados en la Convocatoria descrita en este trabajo, tenemos que aproximadamente el 27.9% ingresó bajo esta modalidad, demostrando a través de exámenes de conocimientos tener

calidades para el servicio educativo, entre ellas el conocimiento de las bases legislativas de la educación.

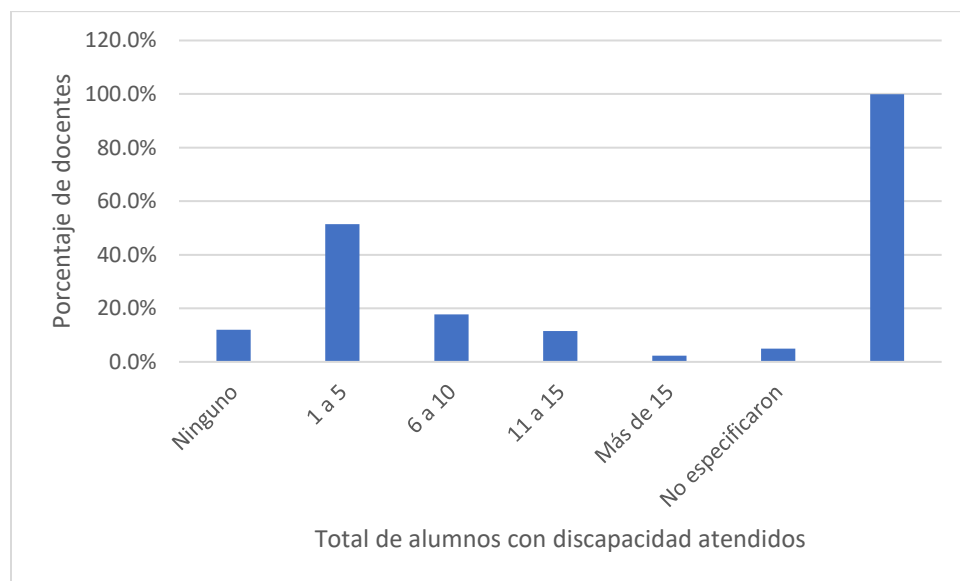
### 3.6.3. Resultados relevantes acerca del rubro “atención docente a alumnos con discapacidad”

En cuanto a la atención brindada a los alumnos con discapacidad, acorde con los años de servicio prestados, se preguntó ¿Cuántos alumnos con discapacidad ha atendido en todos sus años de servicio?, por lo que en la figura tres se logra identificar el resultado.

El 12% manifestó que no ha atendido a ningún alumno con discapacidad en todos sus años de servicio; el 51.4% ha atendido entre 1 a 5; el 17.7% de 6 a 10; el 11.5% de 11 a 15; el 2.3% Más de 15 y el 5% no especificaron su respuesta.

#### Figura 3.

*Alumnos con discapacidad atendidos en la totalidad de años de servicio*



Como se puede ver, aproximadamente el 82.9% de los respondientes ha atendido al menos a un alumno con discapacidad en todos sus años de servicio.

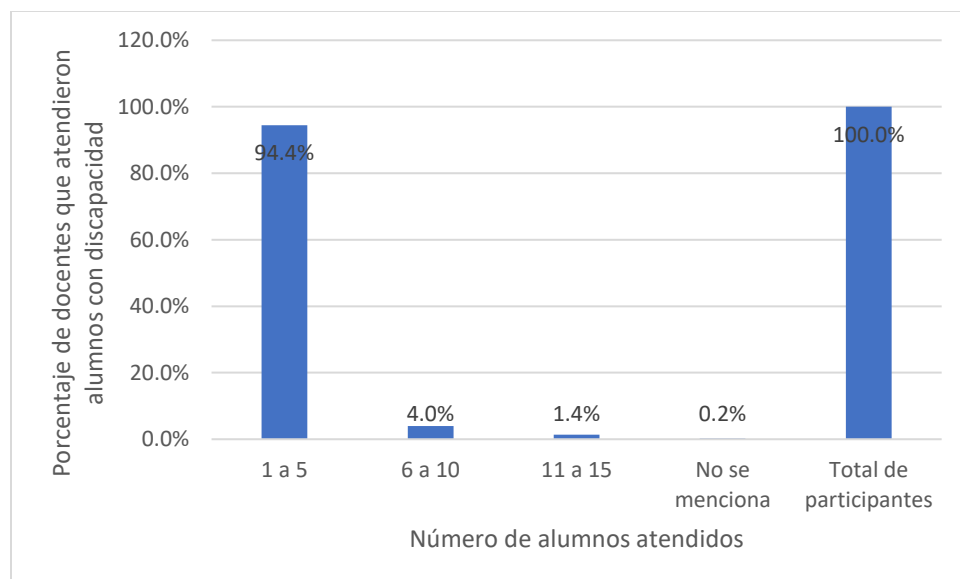
Esta es otra razón que demuestra que la capacitación docente es necesaria, pues se debe garantizar que los jóvenes con discapacidad reciban una educación de excelencia que los prepare tanto para la continuación en la educación superior como para insertarse en la vida laboral.

Respecto al ciclo escolar 2021 – 2022, se solicitó conocer si los docentes habían atendido alumnos con discapacidad, por lo que en la figura cuatro se muestra que el 53.5 % de docentes si atendieron alumnos con discapacidad en el ciclo escolar referido; el 46.1% no lo hizo y solo dos de los participantes no respondieron si atendieron o no alumnos con discapacidad.

De los docentes que, si atendieron alumnos con discapacidad, el 94.4% atendieron de 1 a 5 alumnos; el 4% atendieron de 6 a 10 alumnos; el 1.4% atendieron de 11 a 15 alumnos y uno de los docentes no refirió el número de alumnos con discapacidad que atendió durante el ciclo escolar 2021-2022. Estos resultados se reflejan en la figura cuatro.

#### Figura 4.

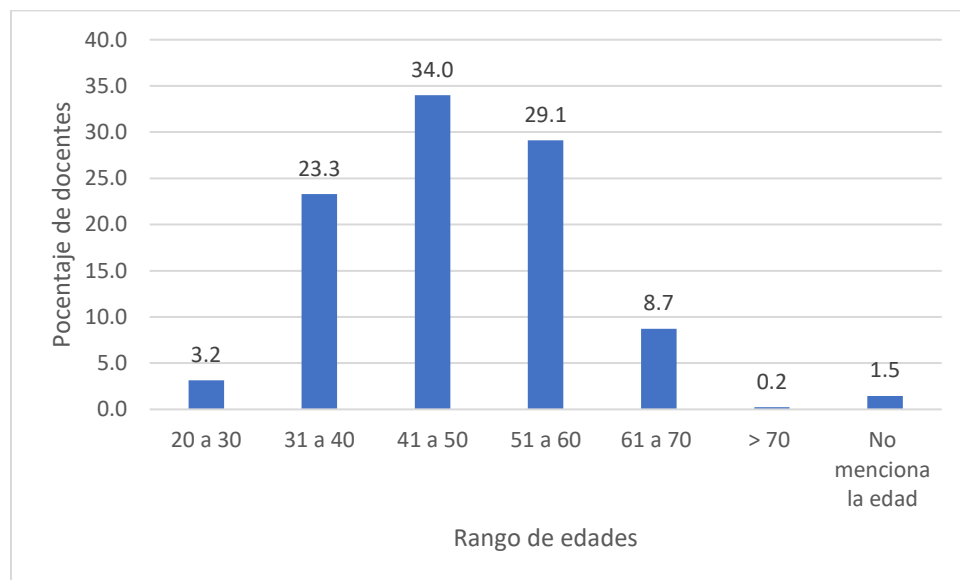
*Docentes que atendieron alumnos con discapacidad en el ciclo escolar 2021 – 2022.*



Respecto de la edad de los docentes que atendieron alumnos con discapacidad durante el ciclo escolar 2021-2022, el 3.2% tiene entre 20 y 30 años; el 23.3% entre 31 y 40 años; el 34% tiene de 41 a 50 años; el 29.1% de 51 a 60 años; el 8.7% de 61 a 70 años; y, el .2% tiene más de 60 años; el 1.5% no menciona su edad, como se observa en la figura cinco.

**Figura 5.**

*Rango de edades de los docentes que atendieron discapacidad en el ciclo escolar 2021-2022*



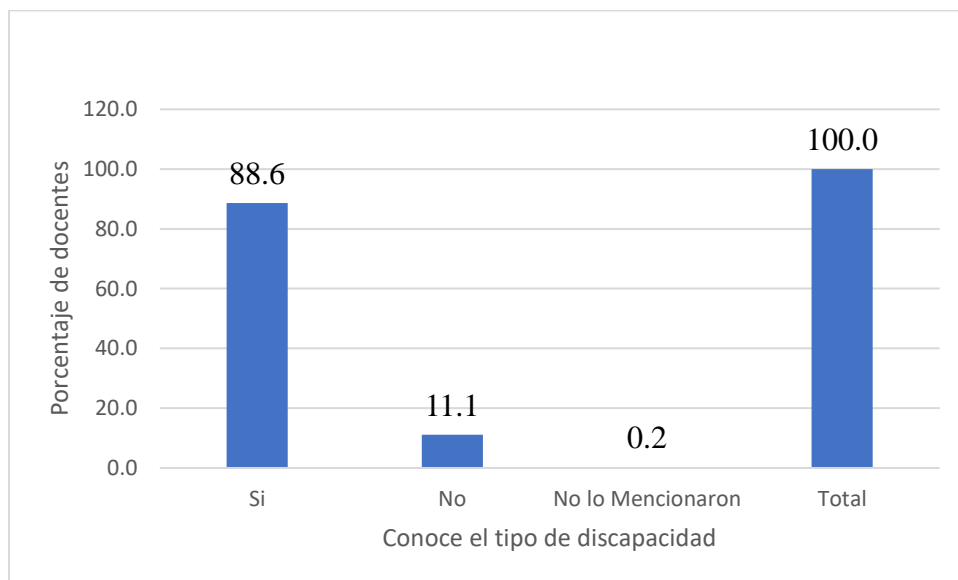
Al correlacionar la edad con los años de servicio, existe una concordancia entre los docentes de entre 20 y 40 años de edad con aquellos que tienen entre 1 a 10 años de servicio; entre aquellos con edad de 41 a 50 años con los que tienen entre 11 a 20 años de servicio; y con los de más de 20 años de servicio y aquellos que tienen más de 51 años de edad.

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de docentes inicio en servicio antes de la reforma de la NEM, e incluso antes de la entrada en vigor de los tratados internacionales que especifican las cualidades que deben tener los docentes para lograr una inclusión educativa para alumnos con discapacidad, por lo que nuevamente resalta la necesidad de capacitarlos en estos temas.

En el instrumento también se solicitó a los docentes responder si conocían el tipo de discapacidad de los alumnos que atendían en el ciclo escolar 2021-2022, de los cuales el 89% dijo que si conocen el tipo de discapacidad de sus alumnos, como se muestra en la figura seis.

**Figura 6.**

*Docentes que conocen el tipo de discapacidad de los alumnos que atendieron.*

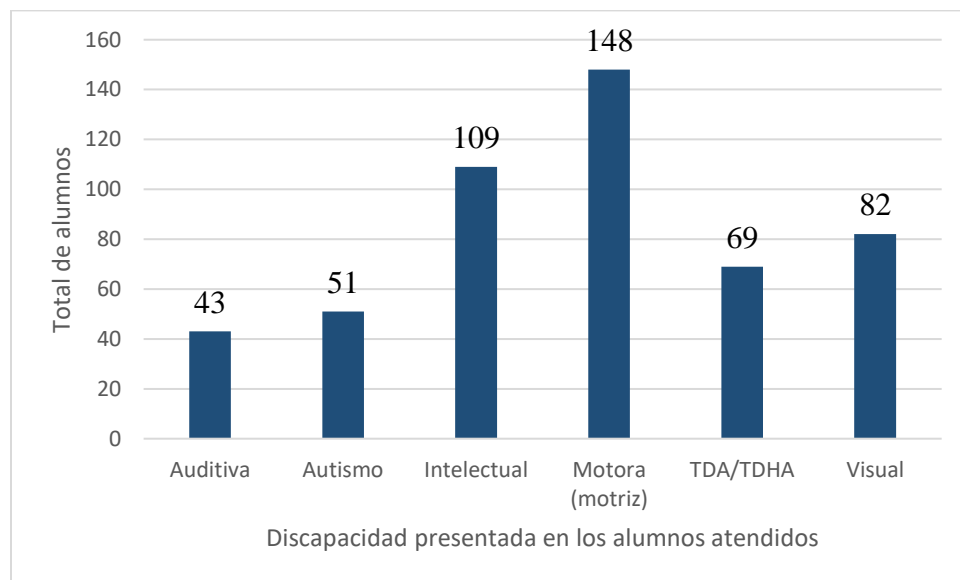


*Nota.* Solo el .3% omitió contestar si conoce el tipo de discapacidad que enfrentan los alumnos a quienes impartió clase en el ciclo escolar 2021-2022.

La totalidad de docentes que reconocen el tipo de discapacidad de sus alumnos, señalan también que conocen su tipología, por lo que se desprende la figura siete, en la que se muestra que la discapacidad con mayor prevalencia es la motriz en donde se registran 148 alumnos, seguida de la discapacidad intelectual, visual, los trastornos por déficit de atención y autismo, la menos frecuente es la discapacidad auditiva.

**Figura 7.**

*Tipología de la condición de los alumnos atendidos durante el ciclo escolar 2021-2022.*



*Nota.* La suma de las columnas sobrepasa el total de la población identificada con discapacidad, porque los datos obtenidos no se midieron a través de un porcentaje debido a que los participantes tenían la posibilidad de identificar dos o más tipos de condición, considerando la discapacidad múltiple.

Cabe resaltar que las regiones con mayor incidencia de alumnos con discapacidad fueron la Región 1, cuyos centros de trabajo se encuentran en el municipio de Puebla.

El promedio es de 8.4 alumnos con discapacidad en esta región, siendo el TDA/TDHA la condición mayoritaria; seguida de la Región 8 cuyos centros de trabajo se encuentran en los municipios de Zacatlán, Chignahuapan y Tetela de Ocampo; y, la Región 12 con sedes en los municipios de San Andrés Cholula y Huejotzingo, ambas con un promedio de 6.5 alumnos con discapacidad, siendo la discapacidad motora (motriz) y el TDA/TDHA, respectivamente, las mayoritarias.

Por otro lado, al comparar las regiones de centros escolares que tienen mayor incidencia de alumnos con discapacidad en relación con el índice de deserción escolar en la educación media superior de la “División del Programa Sectorial de Educación en Puebla” contemplada en el apartado 2.2.1 de esta investigación, se denota que los municipios en los que se encuentran las sedes de los centros escolares mencionados no son los mismos que según el plan tienen mayor



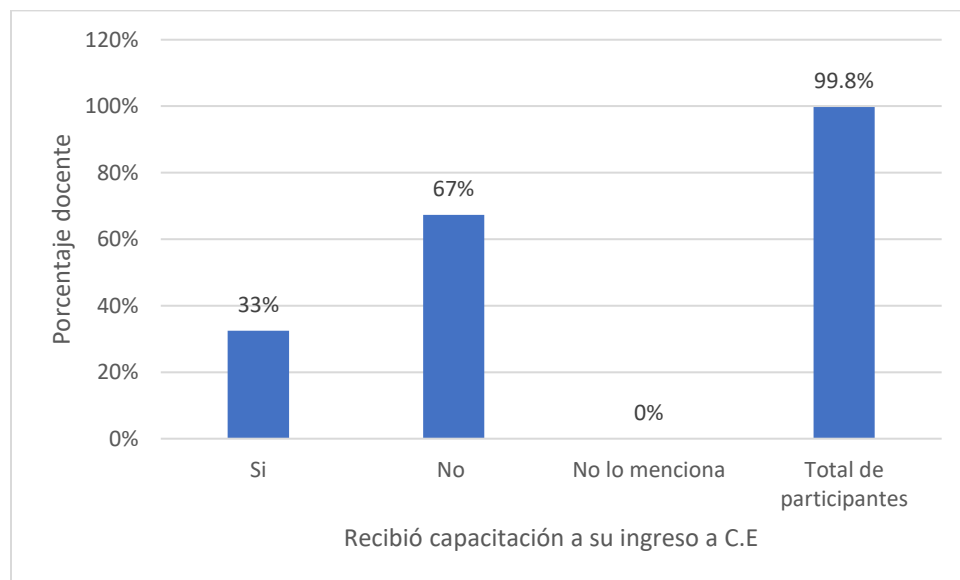
incidencia de deserción, por lo que podemos deducir que la discapacidad, en el caso de los centros escolares, no es una causal por la que los alumnos abandonen sus estudios, impidiéndoles ingresar a la educación superior, lo cual muestra solo el caso aislado de este subsistema, mas no contradice las estadísticas nacionales presentadas en este trabajo.

Centros Escolares refirió en su momento que solo existían 31 alumnos con discapacidad inscritos en el nivel media superior en todas las sedes y que la discapacidad preponderante era la intelectual, como se muestra en la tabla 3.

Sin embargo, por medio de los docentes, nuestro conteo arroja que 414 docentes dijeron atender alumnos con discapacidad, por lo que, si tomamos en cuenta que según el plan y programas vigentes un mismo alumno tiene alrededor de 9 docentes, en teoría diferentes por cada una de las materias que lleva acorde a su semestre, de manera que estaríamos en posición de afirmar que al menos existen 46 alumnos con discapacidad inscritos. En cuanto a la discapacidad preponderante, conocemos que no es la intelectual sino la motora la que los docentes registran, sin dejar de lado la existencia de otros tipos de discapacidad.

#### ***3.6.4. Resultados relevantes acerca del rubro “capacitación docente”***

Del 100% de participantes, solo el 33% reconoce haber recibido alguna capacitación a su ingreso al subsistema de Centros Escolares, por lo que la mayoría de docentes ingresó al servicio con los conocimientos adquiridos anteriormente, como se muestra en la figura ocho.

**Figura 8.***Capacitación inicial recibida por los docentes*

*Nota.* La mayoría de docentes refirió no haber recibido una capacitación a su ingreso al subsistema de Centros Escolares, y el .3% omitió responder

Respecto de quienes sí recibieron esta capacitación, se les pidió responder si en la capacitación inicial se abordaron temas referentes a la educación inclusiva. Los resultados reflejan que de los docentes que recibió una capacitación al ingreso al subsistema de Centros Escolares, el 67.7% sí fueron instruidos en temas de educación inclusiva como se muestra en la figura nueve.

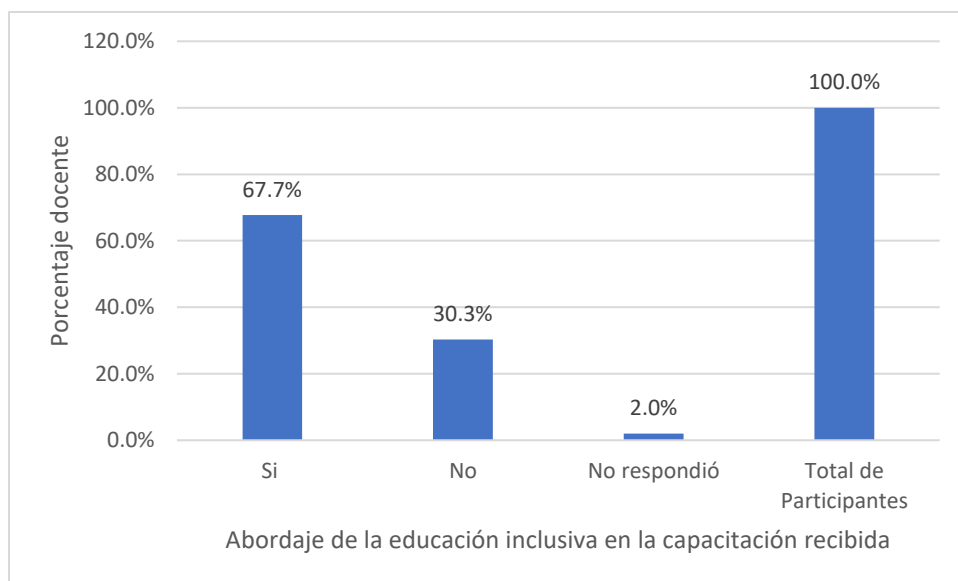
De tal forma que del total de los docentes que participan en el estudio, solo el 22% reciben a su ingreso al subsistema capacitación en temas de inclusión educativa. Se puede decir que dos de cada 10 docentes tienen este acercamiento al tema en la capacitación inicial.

Estos resultados no empatan con la antigüedad de los docentes en años de servicio, es decir, se podría considerar que este 33% recibió capacitación a su ingreso la obtuvo por las reformas legislativas en pro de la inclusión educativa, siendo los docentes con menos de 15 años de servicio quienes debieron recibir esta capacitación, sin embargo las cifras no cuadran

analizadas bajo esta premisa, por lo que se desconoce ciertamente el momento en que de dio el auge de esta capacitación por el subsistema.

### Figura 9.

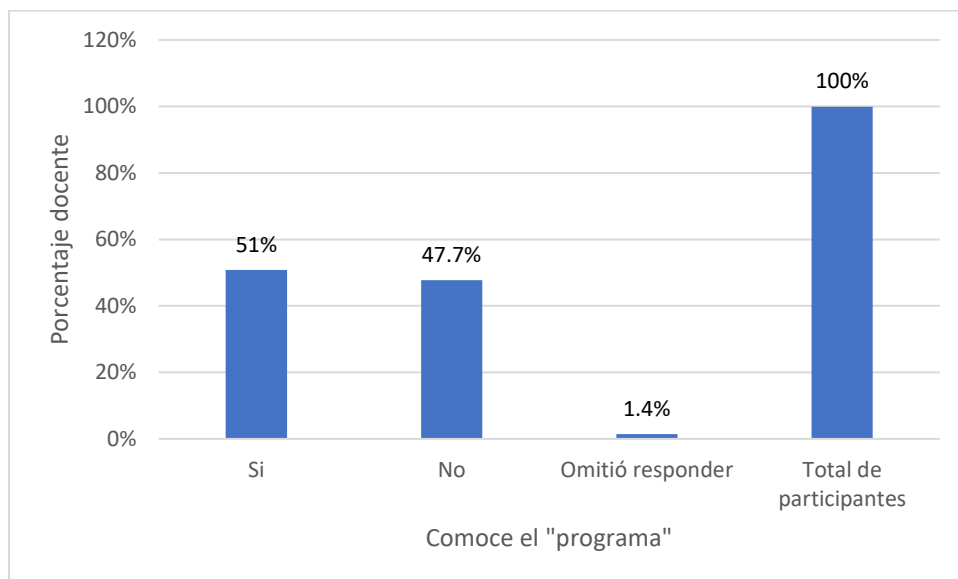
*Abordaje de temas de educación inclusiva en la capacitación al ingreso al subsistema C.E.*



Como se mencionó en el segundo capítulo de esta tesis, la SEP cuenta con un Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, razón por la que se preguntó a los participantes si conocían dicho programa. En la figura 9 se observa que el 51% respondió conocerlo y el 47.7% respondió que no.

**Figura 10.**

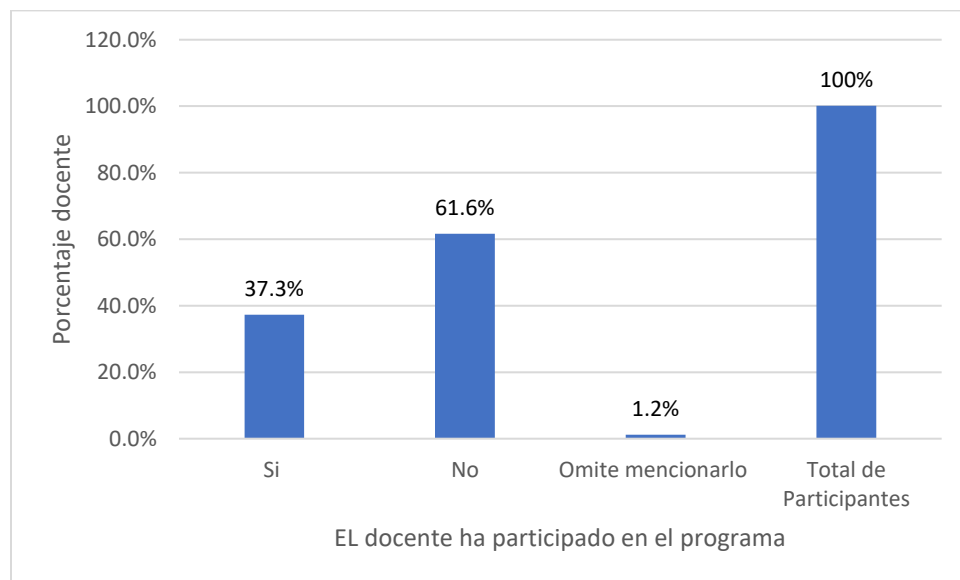
*Conocimiento de los docentes del Programa de Formación Docente De Educación Media Superior*



A pesar de que la mayoría de participantes afirmó conocer este programa de formación, y por ende la oferta de cursos y diplomados, es una minoría la que ha decidido ser participe de los mismos, tal como se muestra en la figura 11.

**Figura 11.**

*Participantes del "programa de formación docente"*

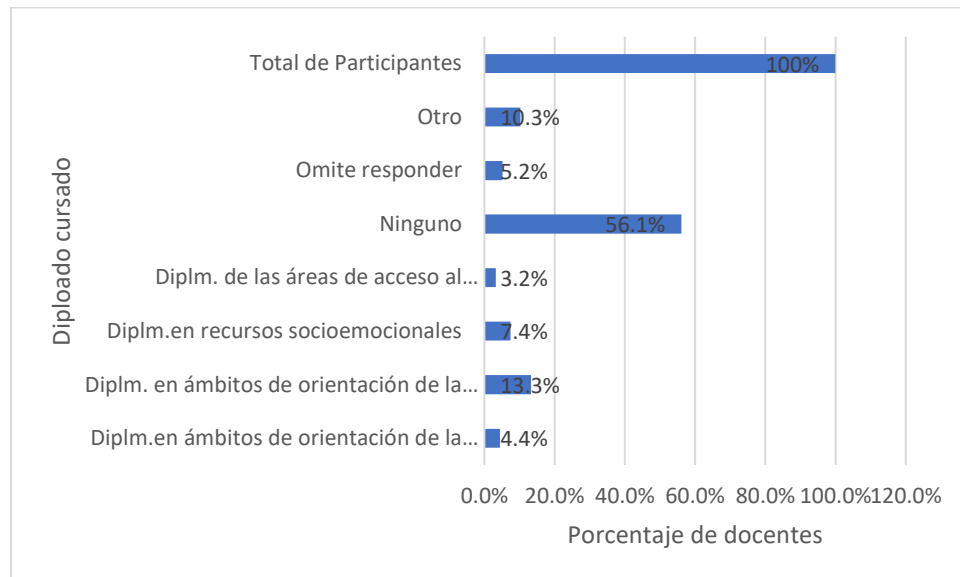


*Nota.* Solo el 37.2% de docentes han tomado los cursos o diplomados ofertados.

Como se dijo durante la investigación documental de la tesis, estos cursos y diplomados son optativos para los docentes, de ahí la baja respuesta por cursarlos.

También se solicitó a los docentes que, de haber sido participes en los diplomados, mencionarán cuales habían cursado.

Sus respuestas se muestran en la siguiente figura.

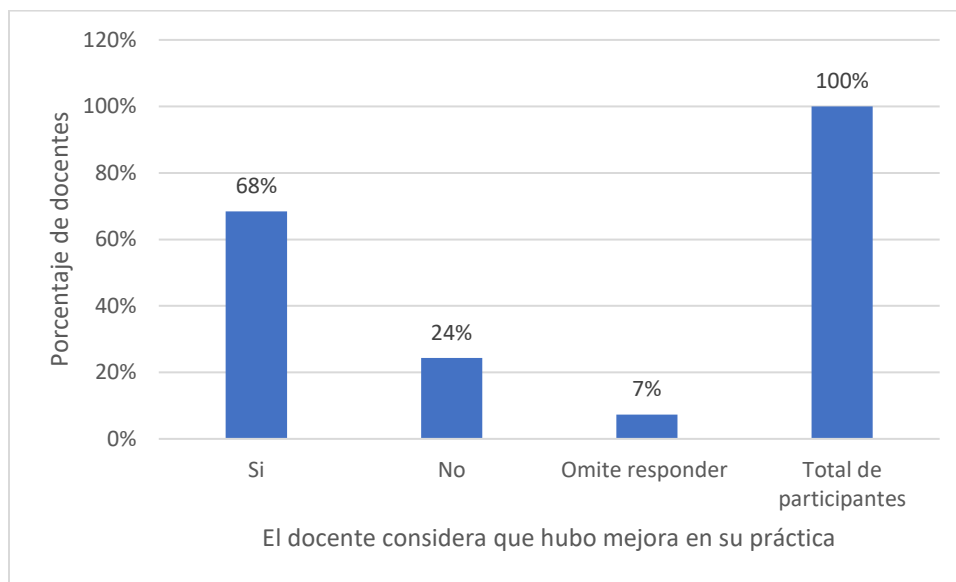
**Figura 12.***Diplomados cursados por los docentes*

*Nota.* Los resultados, en este caso, discrepan de la primera información proporcionada, porque el 43.8% de los docentes dicen haberse capacitado a través de la oferta del programa, aunque en preguntas anteriores se denotaba un porcentaje menor.

En la misma línea, se cuestionó a los respondientes si es que consideraban que los diplomados cursados habían mejorado su práctica docente en el tema de atención a jóvenes con discapacidad. El 68% respondió que si mejoraron su práctica docente en temas de discapacidad gracias a cursar estos diplomados; el 24% dijo que curar los diplomados no había tenido incidencia para perfeccionar su práctica y el 7% no respondió al planteamiento.

**Figura 13.**

*Consideraciones de los participantes acerca de la mejora en su práctica docente gracias a los diplomados cursados*

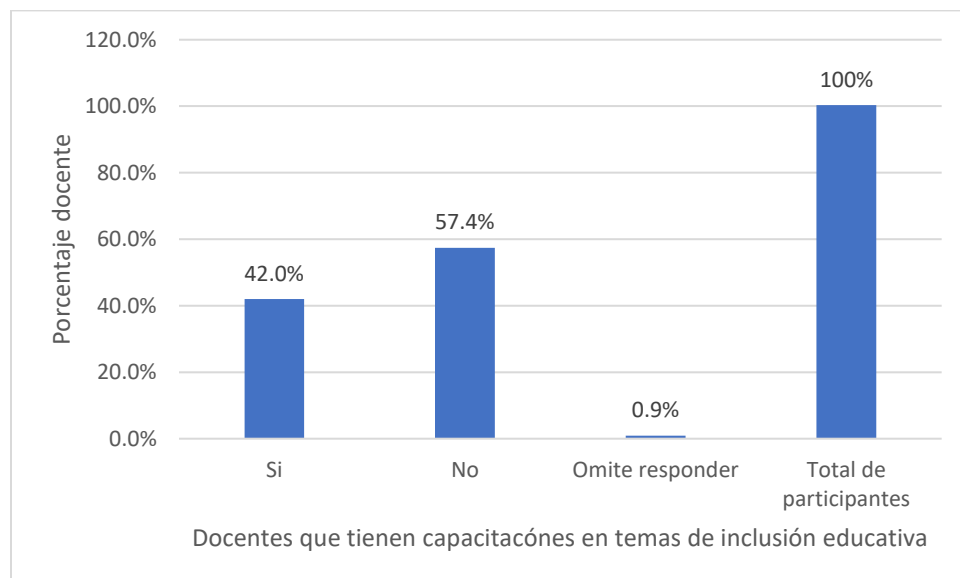


*Nota.* A pesar, de existir diversas razones por las que los docentes consideran que los diplomados fueron de utilidad, destaca el hecho de que los orientó y retroalimentó para trabajar con los estudiantes; mientras que entre las razones por las que consideran que los diplomados no fueron útiles se señaló que los diplomados no estaban enfocados o eran insuficientes en el tema.

También, se cuestionó a los docentes acerca de si habían recibido otra capacitación en temas de inclusión educativa por parte de la SEP o bien, del subsistema, el 42% respondió que si habían sido capacitados en el tema; el 57.4% dijo que no; el .9% no respondió, como se muestra en la figura 14.

**Figura 14.**

*Porcentaje de docentes que han recibido otra capacitación en temas de inclusión educativa.*



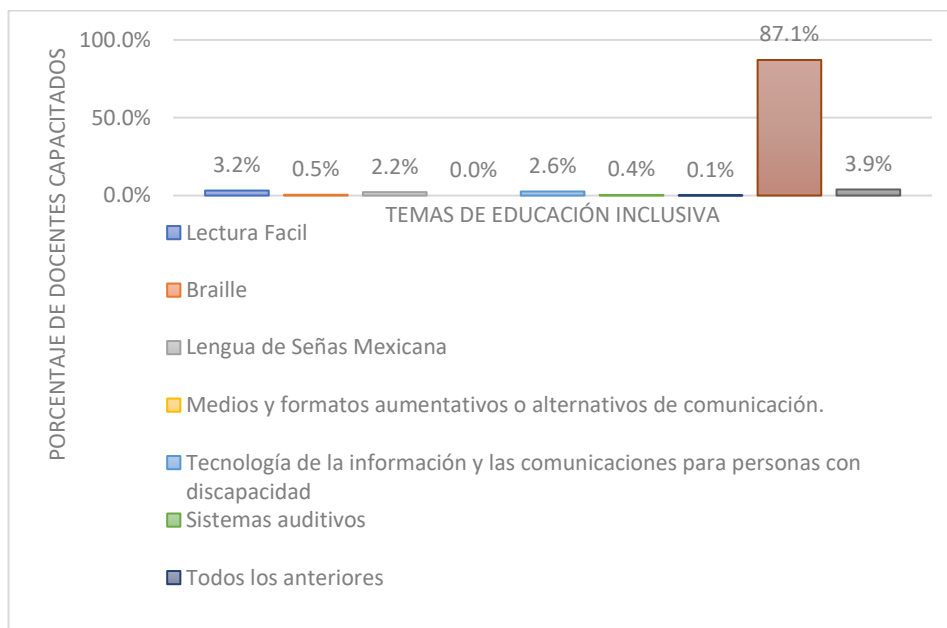
Por otro lado, se solicitó a los docentes expresar si ellos se encontraban capacitados en los temas que la legislación internacional exige en cuanto a su práctica para estudiantes con discapacidad, de lo que se conoció que el 3.2% de los docentes se encuentra capacitado en lectura fácil; el .5% en braille; el 2.2% en lengua de señas mexicana; el 2.6% en tecnología de la información y comunicaciones para personas con discapacidad; el .4% en sistemas auditivos; y, un docente tiene capacitación en todos los temas.

Sin embargo, el 87.1% de la planilla no está capacitado en ningún tema y el 3.9% se encuentra capacitado en otros temas relativos a la inclusión educativa para alumnos con discapacidad. Esta información se muestra en la figura 15.



**Figura 15.**

*Temas de inclusión educativa para personas con discapacidad en los que los docentes están capacitados.*



De esta información se desprende que existe una minoría de docentes cualificados, esto representa una vulneración al derecho a la educación para los jóvenes con discapacidad, porque la discapacidad debe ser atendida según sus características individuales, lo que implica que los docentes deben ser capaces de eliminar las BAP y que, aunque existe noción de la inclusión educativa no se puede afirmar que esta enfocada a la discapacidad totalmente.

Finalmente, los docentes manifiestan estar interesados en recibir capacitación ya que el 90% demostró su deseo para capacitarse en torno a la inclusión educativa para jóvenes con discapacidad.

Los temas en los que los docentes muestran mayor interés para recibir capacitación fueron los relacionados al TDH, espectro autista, déficit de atención, la realización de actividades adecuadas para alumnos con discapacidad.

Solo el 8.3% demostró apatía al declarar no estar interesado en recibir capacitación y el 1.7% omitió su respuesta.



## CONCLUSIONES

El objetivo general del trabajo consistió en describir la formación, capacitación y actualización docente en el nivel medio superior, específicamente en el tipo bachillerato general, del subsistema Centros Escolares, en el estado de Puebla desde una perspectiva jurídica y social frente a la efectividad del derecho a una educación inclusiva para jóvenes con discapacidad, logrando este objetivo a través de una investigación mixta, desarrollada en los tres capítulos anteriores.

Al inicio de esta tesis se identificó a la educación como un derecho humano a través de una exploración documental ordenada cronológicamente en los ámbitos internacional y nacional. En el ámbito internacional, se concluye que el reconocimiento de dicho derecho nace a la par de la ONU, con la búsqueda de la cooperación internacional para lograr una sociedad justa y con la preocupación de que las personas tuvieran acceso a la educación de manera igualitaria, inculcando el respeto por la dignidad y derechos humanos. En el ámbito nacional, aunque el reconocimiento de este derecho es anterior, su evolución fue dándose a la par de los ordenamientos jurídicos internacionales que dotaron a la educación de características como la igualdad, equidad, inclusividad, calidad, etcétera.

De esta manera, a través de un desempaque de derechos<sup>12</sup>, la educación impone una serie de obligaciones al Estado para garantizar su pleno ejercicio por todas las personas, buscando eliminar las BAP que generan exclusión.

En el caso de lo expuesto en esta tesis se considera que la exclusión surgida con la discapacidad en el entorno educativo es una causante de vulneración de otros derechos humanos como el acceso a una vida digna e igualdad en oportunidades laborales, y, toda vez que la educación media superior es el último tipo en la educación obligatoria y por ende la que debe preparar a los jóvenes para su ingreso a una vida laboral o bien, su continuación en la educación superior, se concluyó que entre las principales causas que generan esta exclusión esta la falta de capacitación de los docentes que laboran en la educación media superior, nivel bachillerato general.

---

<sup>12</sup> Herramienta que permite desagregar el contenido de cada derecho humano, traduciendo este contenido jerárquico de obligaciones que tiene el Estado.

También se analizó el término discapacidad, mismo que se ha ido adecuando con el tiempo, hasta eliminar el paradigma que la consideraba una limitante intrínseca a la persona reconociendo que esta se debe a la poca adaptabilidad del entorno social para que exista una interacción sin barreras. De manera que los términos -exclusión y discapacidad- en un ambiente educativo generan que este derecho sea coartado bajo diversas circunstancias como lo son los espacios físicos, los materiales educativos, los recursos humanos, entre otros, siendo el docente parte de este contexto, al ser quien guía en la práctica el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Es así que se llevó a cabo la comparación de las disposiciones internacionales y nacionales respecto a la inclusión educativa, enfatizando las disposiciones que señalan la importancia de que el docente este cualificado en temas de discapacidad que garanticen que su práctica se desarrolle sin inconvenientes.

Tras un análisis de las reformas educativas que han dado paso a la NEM, modelo educativo actual en México, y su armonización en las Leyes Federales y Estatales se concluye que, aunque la Educación Media Superior ya es considerada obligatoria constitucionalmente, el resto de la legislación aun la excluye de las obligaciones que esto representa.

La institución que se encargan de velar por que el derecho a la educación –con el carácter de inclusiva– sea respetado de manera directa es la SEP y con ello, todos los sujetos de derecho público y privado que se encargan de brindar el servicio educativo a nombre del Estado, incluyendo a los servidores públicos que, de manera directa e indirecta, cumplen con la función, siendo el papel docente fundamental.

Por ello, también se analizaron las características que, de acuerdo al proceso de admisión que la SEP ha señalado, debe cumplir un docente para ser aceptado en dicha función y, aunque se puede decir que el proceso goza de transparencia, se concluye que no se cumple con los requerimientos que los docentes deben tener desde la perspectiva inclusiva internacional.

Esto se debe a que los docentes que aspiran a ejercer la función en media superior son egresados de la educación superior, más no de la escuela normal, por lo que su formación inicial carece de pedagogía en la mayoría de los casos, aunque si cuentan con los conocimientos para impartir la disciplina para la que son contratados.

Es cierto que entre los elementos multifactoriales que, de acuerdo al proceso de selección, se deben evaluar encontramos la formación docente pedagógica, cursos extracurriculares y experiencia docente y, a pesar de que estos tienen un puntaje designado, no es obligatorio contar

con ellos. Por lo que no es posible afirmar que todos los docentes cuentan con formación y experiencia, además de que dichos cursos versan en temas diversos, no solo en inclusión educativa, por lo tanto, tampoco son expertos.

Con la investigación se busco obtener información acerca del número de docentes cualificados en temas de discapacidad a fin de conocer si se cumplen los estándares legislativos, sin embargo, la información no es exacta ni por parte de la autoridad educativa, ni por parte del INEGI como entidad que genera la estadística nacional y tampoco por parte de los organismos protectores de derechos humanos como la CNDH, ya que no existen datos duros que nos lleven a conocer este apartado de la educación inclusiva en México. Esta fue la principal razón por la que se decidió que la investigación tomará una muestra representativa para conocer la cualificación de los docentes, centrándose en la educación del tipo media superior, en el nivel de bachillerato general y con el propósito de lograr un acercamiento puntual a la realidad social se eligió el subsistema de Centros Escolares del estado de Puebla, a fin de conocer si existe sustento suficiente que demuestre que este derecho esta siendo garantizado de forma efectiva.

De manera que se optó por aplicar una metodología que permitiera recabar la información necesaria, comprobando así la cualificación docente, que, como se suponía, resultó ser mínima, de manera que de ello se puede decir que, de esta muestra, muy probablemente el patrón se repita en otros subsistemas de educación media superior.

Entre los datos alarmantes se encuentran que menos del 40% de docentes en activo han recibido una capacitación a su ingreso a la función docente y de este porcentaje, apenas poco más del 60% abordó temas referentes a la educación inclusiva, aunque en términos totales lo anterior sigue representando a aproximadamente un 30% del total de docentes en función.

El Estado, por su parte, dentro de sus compromisos tiene programas de capacitación docente dependientes de la SEP, aunque no existe algún programa, curso, taller o diplomado que sea con énfasis en la educación inclusiva para personas con discapacidad y mucho menos cuyo objetivo sea capacitar a los docentes bajo lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2006) que indica que debe haber

*maestros cualificados en lengua de señas o Braille y formar a profesionales y personal que trabaja en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación*

*aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.*

Si a esto le sumamos los escasos índices de especialistas en la materia en todo el país, se demuestra que esta aun es un área en abandono.

Con la tesis se pretendió conocer las causas de esta falta de capacitación entre las que destaca que la desinformación acerca de las capacitaciones ofrecidas de manera gratuita a los docentes, la no obligatoriedad de mantenerse constantemente actualizados porque como dictan los ordenamientos nacionales es meramente opcional, entre otras.

Por otro lado, se ha cumplimentado que los estudiantes tengan acceso a la escuela regular porque no hay un solo centro educativo del muestreo que no haya atendido estudiantes con discapacidad, pero este hecho no implica que todas las personas con discapacidad vean garantizado su derecho pues los estudios internacionales y nacionales demuestran un alto índice en analfabetismo en este sector, además de que existe una evidente disminución en su avance durante su curso en la escuela obligatoria –básica, media superior–.

Los docentes, por su parte, manifestaron un interés por recibir capacitación en temas de discapacidad, por lo que, con la guía correcta, las brechas de desigualdad que atraviesa este sector vulnerable cada vez podrán disminuirse más.

Es así que también se concluye que el estado mexicano, en materia de formación docente en el nivel medio superior, aún tiene una serie de tareas pendientes que permitan garantizar una educación inclusiva y de excelencia para la población con discapacidad como; formar a los docentes a su ingreso a la función sobre la toma de conciencia acerca de la discapacidad y sus implicaciones para implementarlos en la práctica profesional y, a la vez crear la misma conciencia en los estudiantes; cualificar a los docentes en temas como lengua de señas y braille; enseñarles acerca de los formatos de comunicación aumentativos y alternativos; el uso de técnicas y herramientas para hacer efectiva la educación a personas con discapacidad para eliminar las BAP y generar ambientes de aprendizaje equitativos; el reconocimiento de los tipos de discapacidad y su atención educativa; permitiendo incluso modificar el currículo estudiantil para que los alumnos puedan formarse bajo una perspectiva de inclusión y equidad con sus pares.

## REFERENCIAS

- Accesos Mx. (2022) La educación para Personas con Discapacidad en México.  
<https://www.accesos.mx/cultura/la-educacion-para-personas-con-discapacidad-en-mexico/>
- Acle, T. G., & Roque M. P., & Zacatelco, F., & Lozada, R., & Martínez, L. M. (2007).  
Discapacidad y rezago escolar: Riesgos Actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2).  
19 – 30. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a03.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Acompañamiento entre pares: Trabajo colaborativo para mejorar nuestras prácticas.  
[http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller\\_Acompanamiento\\_entre\\_pares.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/talleres/Taller_Acompanamiento_entre_pares.pdf)
- Aguilar, L., (1991) El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*. 197, 62 – 64  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35322>
- Arguedas, M. A. (2022). El estado de invalidez y su definición, un desafío médico legal.  
*Medicina. pierna*. 19 (2).  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-00152002000200009](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152002000200009)
- Backhoff, E., Contreras, S., & Baroja, J.L. (2019). Brechas de aprendizaje e inequidad educativa en México. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1C157-1.pdf>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6 (1), [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002#Martinic](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002#Martinic).
- Carta de la Organización de los Estados Americanos, 30 de abril, 1948.  
[https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados\\_multilaterales\\_interamericanos\\_A-41\\_carta\\_OEA.pdf](https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.pdf)
- Carta de las Naciones Unidas, 24 de octubre, 1945, <https://www.un.org/es/about-us/un-charter>

Centro Escolar presidente Juan N. Méndez. (2022, 16 de marzo). Conoce la historia del Subsistema de Centros Escolares Puebla. <https://www.facebook.com/people/Centro-Escolar-Presidente-Juan-N-M%C3%A9ndez/100057496959325/> [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/Centro-Escolar-Presidente-Juan-N-M%C3%A9ndez-559287487608816/videos/conoce-la-historia-del-subsistema-de-centros-escolares-puebla/1120003968777132/>

Comisión Económica para América Latina. (s.f). Acerca de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. CEPAL. Recuperado el 22 de marzo de 2022, de <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/acerca-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible>.

Comisión Internacional para el Financiamiento de Oportunidades Educativas Globales. (s.f). La Generación del aprendizaje. [http://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/07/Learning\\_Generation\\_Exec\\_Summary-ES.pdf](http://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/07/Learning_Generation_Exec_Summary-ES.pdf)

CONAPRED. (2020) Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Resultados sobre personas con discapacidad. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. [https://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/ENADIS\\_Resultados\\_PcD\\_web\\_Ax.pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/ENADIS_Resultados_PcD_web_Ax.pdf)

Constitución de la UNESCO, 16 de noviembre, 1945, <https://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento2961.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.P.E.U.M.] Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], artículo 1° y 3°, 05 de febrero de 1917 (México)

Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, 8 de junio de 1999. <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. 30 de marzo de 2007 <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>



Convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Declaración de los derechos de los impedidos, 09 de diciembre de 1975.

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2006.pdf>

Declaración de los derechos del niño. 20 de noviembre de 1959.

[https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provincia/1LEGISLACION/3InstrumentosInternacionales/E/declaracion\\_derechos\\_nino.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Provincia/1LEGISLACION/3InstrumentosInternacionales/E/declaracion_derechos_nino.pdf)

Declaración Mundial sobre Educación para Todos. “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. 9 de marzo de 1990.

<https://www.filosofia.org/cod/c1990ept.htm#:~:text=Aprobada%20por%20la%20Confere%20Mundial,9%20de%20marzo%20de%201990&text=Hace%20m%C3%A1s%20de%20cuarenta%20a%C3%B1os,tiene%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20BB.>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948.

[https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)

Feler, A. M. (2015). Soft Law como herramienta de adecuación del derecho internacional a las nuevas coyunturas. Lecciones y Ensayos. 95, 281-303,

<http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/95/soft-law-como-herramienta-de-adecuacion-del-derecho-internacional-a-las-nuevas-coyunturas.pdf>

Ferreira, Miguel A. V. (2011, 8 - 9 de noviembre) Sociedad inclusiva e igualdad de oportunidades. Jornadas Nacionales 2011 de la Asociación Roosevelt. [Simposio].

Derecho a una vida independiente de las personas con discapacidad. Cuenca, España.

[https://www.um.es/discatif/documentos/Cuenca\\_2011\\_MFerreira.pdf](https://www.um.es/discatif/documentos/Cuenca_2011_MFerreira.pdf)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.) Educación y aprendizaje. La educación les da a niñas, niños y adolescentes las habilidades y conocimientos para alcanzar su máximo potencial y ejercer sus otros derechos. UNICEF México.

<https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>

Gonzalez, Y., & Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21 (2),. 200-218, <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/html/>

Hernández, F. A., (2004) Los fines de la educación. Educar para la sabiduría: Propuesta de Alfred North Whitehead. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1).  
[https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art5/ene\\_art5.pdf](https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art5/ene_art5.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Comisión Nacional de Derechos Humanos, la Universidad Nacional Autónoma de México & Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2017). Encuesta nacional sobre discriminación. Principales resultados. [Presentación de resultados].  
<https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). En México somos 126 014 024 habitantes: censo de población y vivienda 2020. [Comunicado de prensa núm. 24/21]  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (datos nacionales). [Comunicado de prensa núm. 713/21]  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP\\_PersDiscap21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf)

Jiménez. A. C. (2007), La organización y desarrollo de la intervención en el contexto de la integración educativa. Unidad de Servicios de Apoyo a la educación regular. [Tesis].  
<http://200.23.113.51/pdf/24017.pdf>

La Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, 1960.  
<https://culturalrights.net/es/documentos.php?c=18&p=201#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20relativa%20a%20la,posibilidades%20de%20educaci%C3%B3n%20para%20todos.>

Legislatura de Michoacán. (2021, 2 de diciembre). Congreso del Estado exhorta al INEGI para que realice muestreo sobre personas que dominan Lengua de Señas Mexicanas. [Comunicado de prensa 261/2021] <http://congresomich.gob.mx/congreso-del-estado-exhorta-al-inegi-para-que-realice-muestreo-sobre-personas-que-dominan-lengua-de-senas-mexicanas%EF%BB%BF/#:~:text=Morelia%2C%20Michoac%C3%A1n%2C%2002%20de%20diciembre%20de%202021.&text=Al%20subir%20a%20Tribuna%2C%20el,cuenta%20con%20un%20int%C3%A9rprete%20certificado>.

Ley General de Educación. [L.G.E.], reformada, [D.O.F] 13 de julio de 1993. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> (México).

Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. [L.G.I.P.D], reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de mayo de 2011. (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación [L.R.A.C.P.E.U.M.M.M.C.E.], [D.O.F], 30 de septiembre de 2019. (México). [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3\\_MMCE\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf)

Llacuna, J. (s.f.) Las condiciones materiales del acto didáctico. Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. [https://www.insst.es/documents/94886/326853/ntp\\_240.pdf/38865406-8793-4887-9929-41b7bc3d10c8?version=1.0&t=1614698409294](https://www.insst.es/documents/94886/326853/ntp_240.pdf/38865406-8793-4887-9929-41b7bc3d10c8?version=1.0&t=1614698409294)

Lozano, A. (2012). Límites de la reforma en educación media superior. Perfiles educativos 34. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000500016#:~:text=En%20segundo%20t%C3%A9rmino%2C%20los%20profesores,de%20ense%C3%B1ar%20en%20ese%20nivel](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500016#:~:text=En%20segundo%20t%C3%A9rmino%2C%20los%20profesores,de%20ense%C3%B1ar%20en%20ese%20nivel).

Martinic, Sergio. (2008). “Información, participación y enfoque de derechos”. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Reflexiones

- en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. (pp. 13-33). Salesianos impresores S.A. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>
- Mazuelos, A. (2004). Soft law: ¿Mucho ruido y pocas nueces?. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales* 8. <http://www.reei.org/index.php/revista/num8/articulos/soft-law-mucho-ruido-pocas-nueces>
- Naranjo, G. B. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*. 24, 99-124. <https://www.redalyc.org/journal/2831/283149560006/html/>
- Normas Uniformes Sobre La Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. 20 de diciembre de 1993. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>
- Organización Mundial de la Salud. (1980) Año internacional de los impedidos, 1981: Actividades de cooperación de la OMS dentro del sistema de las Naciones Unidas para prevenir la invalidez y facilitar la rehabilitación. Informe del Director General [Comunicado de prensa EB67/31] <https://apps.who.int/iris/handle/10665/164268>
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 16 de diciembre de 1966. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva. *Diario Oficial de la Federación [D.O.F.]*, 19 de abril de 2016. (México). [https://www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP\\_010616\\_01/SEP\\_010616\\_01.html](https://www.dof.gob.mx/avisos/2517/SEP_010616_01/SEP_010616_01.html)

Secretaría de Gobernación & Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2013).

Educación Inclusiva. Tomo III. Consejo Nacional para prevenir la Discriminación.

[https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LSD\\_III\\_Educacion\\_INACCSS.pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LSD_III_Educacion_INACCSS.pdf)

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2018, 3 de octubre). La exclusión de alumnos con

discapacidad del sistema educativo general es discriminatoria y, por tanto,

inconstitucional: Segunda Sala. [Comunicado de prensa 123/2018].

<https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=5768>

UNESCO & OIT. (s.f.). La recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del

personal docente. <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro->

[lima/documents/publication/wcms\\_531414.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_531414.pdf)

UNESCO. (2021). Educación y aprendizaje inclusivos para personas con discapacidad. Learnig

Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el->

[aprendizaje/educacion-y-aprendizaje-inclusivos-para-personas-](https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/educacion-y-aprendizaje-inclusivos-para-personas-)

[con#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20significa%20incluir,pero%20siguen%20un%20curr%C3%ADculo%20espec%C3%ADfico\).](https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/educacion-y-aprendizaje-inclusivos-para-personas-con#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20significa%20incluir,pero%20siguen%20un%20curr%C3%ADculo%20espec%C3%ADfico).)

UNICEF. (2006). 1946 – 2006 Sesenta años en pro de la infancia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

<https://www.eird.org/herramientas/esp/socios/unicef/60anosunicefespanol.pdf>

UNICEF. (2021). Hay casi 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, según el

análisis estadístico más completo de UNICEF hasta la fecha. [Comunicado de prensa].

[https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico.](https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico)