

Mapeo de niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela

Cuadernillo 5



© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2014

Sobre el autor: Daniel Mont es un experto internacional en recopilación de datos sobre discapacidad y desarrollo inclusivo. Actualmente es investigador titular asociado en el Centro de Discapacidad y Desarrollo Inclusivo del University College de Londres y asesora a diversas agencias internacionales. Anteriormente colaboró con el Banco Mundial y presidió el Grupo de Trabajo Analítico del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad. Cuenta con diversas publicaciones sobre medición de la discapacidad y sobre el impacto socioeconómico de la discapacidad en los países en desarrollo.

Para reproducir cualquier sección de esta publicación es necesario solicitar permiso. Se garantizará el permiso de reproducción gratuito a las organizaciones educativas o sin fines de lucro. A otro tipo de entidades se les solicitará pagar una pequeña cuota.

Coordinación: Paula Frederica Hunt
Edición: Stephen Boyle
Diseño: Camilla Thuve Etnan

Sírvase dirigirse a la División de Comunicaciones, UNICEF.
Atención: Permisos, 3 United Nations Plaza,
Nueva York,
NY 10017, Estados Unidos.
Tel.: 1-212-326-7434
e-mail: nyhqdoc.permit@unicef.org

Nuestro mayor agradecimiento a Australian Aid por su firme apoyo a UNICEF y a sus colaboradores y asociados, quienes están comprometidos en hacer realidad los derechos de niños, niñas y adultos con discapacidad. La Alianza sobre Derechos, Educación y Protección (*Rights, Education and Protection, REAP*) entre Australian Aid y UNICEF contribuye a poner en práctica el mandato de UNICEF de promover la protección de los derechos de todos los niños y niñas y de aumentar las oportunidades que se les ofrecen para que alcancen plenamente sus potencialidades.

Esta publicación es una adaptación del documento originalmente realizado en inglés por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2014, con el título *Mapping Children with Disabilities Out of School*, escrito por Daniel Mont. Esta adaptación fue realizada por UNICEF LACRO en 2018, en la Ciudad de Panamá, bajo la dirección de María Cristina Perceval, Directora Regional, con el objetivo de adecuar la obra original al contexto de la región de América Latina y el Caribe.

En caso de discrepancia entre la obra original y esta traducción, solo el texto de la obra original se considerará como válido. La elaboración de la versión en español fue coordinada por Vincenzo Placco y Mi Ri Seo; la adaptación por Patricia Brogna, Ingrid Ebergenyi Salinas, Karla Gallardo Fernández y Claudia L. Peña Testa; y la edición por Constanza Bellet.



Mapeo de niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela

Cuadernillo 5

Lo que este cuadernillo puede hacer por usted	4
Acrónimos y abreviaturas	6
I. Introducción	7
II. Problemas particulares en la recolección de datos sobre niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela	9
Intervenciones en la primera infancia	9
Niños y niñas difíciles de encontrar	10
Escuelas especiales	11
III. Barreras a la participación escolar	13
Barreras relacionadas con la demanda	13
Barreras relacionadas con la oferta	15
Barreras políticas, financieras y administrativas	16
IV. Informar acerca de la discapacidad infantil	19
Fuentes de datos	19
Qué hacer cuando se cuenta con datos sobre niños y niñas con discapacidad	20
Qué hacer cuando no se cuenta con datos sobre niños y niñas con discapacidad	21
V. Diseño de indicadores sobre discapacidad	23
Indicadores generales sobre niños y niñas con discapacidad	23
Indicadores a nivel escolar	26
Indicadores para escuelas especiales	28
Instituciones residenciales	29
Mejorar los sistemas de información	29
VI. Resumen	30
Glosario de términos	32
Bibliografía	33
Recursos adicionales	35
Referencias	36

Lo que este cuadernillo puede hacer por usted

El propósito de este cuadernillo es asistir al personal de UNICEF y a nuestros socios de modo que puedan tener una mejor comprensión de la relación entre la discapacidad infantil y la asistencia escolar, así como para que puedan identificar y mapear estadísticamente a los niños y niñas fuera de la escuela.

En este cuadernillo se le presentará:

- *La importancia de monitorear las intervenciones en la primera infancia.*
- *Cómo identificar a los niños y niñas fuera de la escuela que son los más difíciles de encontrar, por ejemplo, aquellos que se hallan ocultos por sus propias familias o que viven en instituciones.*
- *Cómo incorporar a los niños y niñas que asisten a escuelas especiales a los indicadores de matrícula y asistencia.*
- *Cómo identificar las diversas barreras a la educación, tanto aquellas relacionadas con la oferta como aquellas vinculadas a la demanda.*
- *Sugerencias sobre qué hacer si los datos sobre niños y niñas con discapacidad no son de fácil acceso.*
- *Recomendaciones para incorporar datos sobre discapacidad a los indicadores de educación cuando haya información disponible sobre discapacidad infantil.*

Para una guía más detallada sobre planificación para la educación inclusiva, por favor, revise los siguientes cuadernillos incluidos en esta serie:

1. Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF
2. Definición y clasificación de la discapacidad
3. Legislación y políticas de educación inclusiva
4. Recopilación de datos sobre niños y niñas con discapacidad
5. Mapeo de niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela (este cuadernillo)
6. Los EMIS y los niños y niñas con discapacidad
7. Asociaciones, abogacía y comunicación para el cambio social
8. Financiación de la educación inclusiva
9. Programas preescolares inclusivos
10. El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación
11. El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje
12. Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas
13. Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva
14. Planificación, monitoreo y evaluación

Cómo usar este cuadernillo

A lo largo de este documento usted encontrará recuadros con los puntos principales de cada sección, estudios de casos y lecturas complementarias recomendadas. Las palabras clave resaltadas en negrita en el texto se incluyen en el glosario al final del documento.



Acrónimos y abreviaturas

CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CDPD	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CMF	Marco conceptual y metodológico de la Iniciativa NFE del UIS (por su sigla en inglés, <i>Conceptual and Methodological Framework (of UIS OOSCI)</i>)
EMIS	Sistemas de Información sobre la Administración de la Educación (por su sigla en inglés, <i>Education Management Information System</i>)
GW	Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad
ISO	Organización Internacional de Normalización (por su sigla en inglés, <i>International Organization for Standardization</i>)
LQAS	Muestreo por lotes para la garantía de la calidad (por su sigla en inglés, <i>Lot Quality Assurance Sampling</i>)
MICS	Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (por su sigla en inglés, <i>Multiple Indicator Cluster Survey</i>)
NFE	Niños y niñas fuera de la escuela
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
TDAH	Trastorno por déficit de atención con hiperactividad
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO (por su sigla en inglés, <i>UNESCO Institute of Statistics</i>)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por su sigla en inglés, <i>United Nations Education, Scientific and Cultural Organization</i>)
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por su sigla en inglés, <i>United Nations Children's Fund</i>)

I. Introducción

Puntos principales

- *Proporcionar una educación a todos los niños y niñas es una meta importante y reconocida en el ámbito internacional.*
- *Contar con datos sobre los niños y niñas fuera de la escuela es fundamental para desarrollar y evaluar políticas cuyo fin sea lograr la educación universal.*
- *Los niños y niñas con discapacidad están sobrerrepresentados entre los niños y niñas fuera de la escuela.*
- *La recopilación de datos sobre niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela implica desafíos particulares que serán abordados en este cuadernillo.*

La educación es el fundamento tanto para la participación plena de una persona en la sociedad como para el desarrollo económico general de un país. Por ello, los Objetivos de Desarrollo Sostenible otorgan una alta prioridad a la **educación inclusiva**, equitativa y de calidad para todos. La Iniciativa Global por los Niños y Niñas Fuera de la Escuela (Iniciativa NFE), emprendida en 2010 por UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, por su sigla en inglés, UNESCO Institute for Statistics), tienen la meta de contribuir al logro de estos objetivos.

Contar con datos oportunos, confiables y de alta calidad es importante para el diseño, la implementación y la evaluación de políticas exitosas. Aunque entre los datos recopilados por los **Sistemas de Información sobre la Administración de la Educación** (EMIS, por su sigla en inglés, Education Management Information Systems) hay un registro de los niños y niñas que asisten a la escuela, no se ofrece información sobre los niños y las niñas fuera de la escuela (NFE). UNICEF y el UIS han elaborado un marco de referencia para recolectar dicha información,¹ pero reconocen que a menudo existe una brecha en la recolección de datos sobre niños y niñas con **discapacidad**.

La falta de datos sobre niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela es un problema, dado que es menos probable que los niños y niñas con discapacidad asistan a la escuela y, cuando lo hacen, las tasas de permanencia y promoción son más bajas.²

Según la información de la Encuesta Mundial de Salud, que analizó a más de 50 países pertenecientes a diferentes categorías de ingreso, solo el 50,6% de los hombres con discapacidad habían terminado la educación primaria, frente al 61,3% de hombres sin discapacidad. En cuanto a las mujeres, las cifras fueron 41,7% y 52,9%, respectivamente.

Sin embargo, comparaciones de este tipo subestiman el impacto de la discapacidad en la educación, ya que no consideran la edad en la que la discapacidad se adquiere. La mayoría de las personas con discapacidad la adquieren siendo adultos, tiempo después de la edad en que normalmente suelen asistir a la escuela.³ En Colombia, el 57% de niños y niñas con discapacidad de entre los 6 y 12 años asiste a la escuela, mientras que el 95% de sus pares sin discapacidad lo hacen. En Bolivia el porcentaje es menor: 39% de los niños y niñas con discapacidad de entre los 6 y 12 años asisten a la escuela, en comparación con el 97% de niños y niñas sin discapacidad.⁴ El acceso a la educación varía según el tipo y el grado

de discapacidad, y la gran mayoría de la matrícula se concentra en la educación primaria. En Chile, las personas con discapacidad alcanzan en promedio 6,4 años de escolaridad, bastante menos que el promedio del país. En Ecuador, aproximadamente el 10% de personas con discapacidad termina el nivel secundario, mientras que en El Salvador solo el 5% lo concluye.⁵

Calcular el número de niños y niñas con discapacidad que no asisten a la escuela es un gran desafío. Los EMIS solamente recolectan datos sobre los niños y niñas que asisten a la escuela, pero con frecuencia no registran datos desglosados por discapacidad (ver cuadernillo 6 de esta serie). Por otra parte, las encuestas que recogen información sobre discapacidad infantil en la población general presentan usualmente problemas metodológicos. Afortunadamente, esto debería cambiar con la aplicación del nuevo módulo de encuesta para mejorar la recopilación de datos sobre discapacidad infantil, elaborado por UNICEF y el **Grupo de Washington** sobre estadísticas de discapacidad (GW), que está en línea con los nuevos avances en la definición y conceptualización de la discapacidad (ver cuadernillos 2 y 4 de esta serie).

Sin embargo, aun contando con una encuesta nueva y mejorada para identificar a los niños y niñas con discapacidad, existen muchos otros desafíos para mapear los lugares donde se encuentran estos niños y niñas y descubrir las barreras a la educación a las que se enfrentan. Este cuadernillo proporciona una visión general sobre cómo afrontar estos desafíos.

Para obtener más información:

- UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia: Niños y niñas con discapacidad*, <www.unicef.org/spanish/sowc2013/>
- OMS y Banco Mundial, *Informe Mundial sobre la Discapacidad*, <https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/>



II. Problemas particulares en la recolección de datos sobre niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela

Puntos principales

- *Considerar las intervenciones en la primera infancia como parte del proceso de educación es de especial importancia para los niños y niñas con discapacidad, ya que tienen un alto impacto en la asistencia escolar futura.*
- *Los niños y niñas con discapacidad pueden ser difíciles de localizar, ya sea porque sus padres y madres los esconden o porque viven en instituciones residenciales.*
- *Los niños y niñas que asisten a escuelas especiales deberían ser incluidos en los indicadores educativos.*

La recolección de datos sobre los niños y niñas fuera de la escuela, así como sobre los niños y niñas con discapacidad, plantean diferentes retos, pero el cruce de ambos datos presenta incluso más dificultades en relación con las intervenciones en la primera infancia de los niños y niñas fuera de la escuela y aquellos que asisten a las escuelas especiales. Al no contar con un enfoque explícito sobre estas poblaciones, muchos niños y niñas pueden fácilmente quedar excluidos del Marco Conceptual y Metodológico (CMF) del UIS para el desarrollo de indicadores efectivos sobre los NFE.

Intervenciones en la primera infancia

Las investigaciones sugieren que las intervenciones en la primera infancia pueden ser particularmente efectivas en los niños y niñas con discapacidad, dado que mejoran su rendimiento escolar y, así, favorecen su matrícula y asistencia. Si bien los estudios sobre intervenciones en la primera infancia generalmente no cuentan con cálculos de costo-beneficio, los resultados de dichas intervenciones pueden ser impresionantes, no solo en términos del funcionamiento mental o físico de los niños y niñas, sino también de su socialización.⁶ Por lo tanto, existe una estrecha correlación entre recibir intervenciones en la primera infancia y la habilidad de los niños y niñas, especialmente de los niños y niñas con discapacidad, para permanecer en la escuela.

El impacto positivo de las intervenciones tempranas en los niños y niñas con discapacidad y retrasos en el desarrollo ha sido ampliamente estudiado. Por ejemplo, investigaciones sobre los servicios brindados a niños y niñas menores de cinco años muestran aumentos significativos en sus funciones cognitivas.⁷ De hecho, cuando los niños y niñas con síndrome de Down reciben servicios adecuados, el deterioro típico de sus funciones cognitivas que ocurre entre los 12 y los 18 meses de edad puede prevenirse casi por completo.

Si la meta es reducir el número de niños y niñas con discapacidad que se encuentran fuera de la escuela, los esfuerzos deben comenzar antes de que alcancen la edad escolar. Además, contar con datos acerca de las estrategias de intervenciones en la primera infancia –no solamente aquellas implementadas por los ministerios de educación, sino también por los ministerios de salud y de bienestar social– puede ayudar a monitorear los avances de los países hacia el objetivo de la inclusión total. Aun cuando el CMF de la Iniciativa NFE no incluye indicadores cuantitativos sobre intervenciones en la primera infancia, es necesario prestar atención a esta cuestión al desarrollar estrategias para la **inclusión**. Cualquier informe sobre los niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela debe incluir al menos una revisión de las investigaciones disponibles sobre intervenciones en la primera infancia. Para obtener información más detallada sobre las intervenciones en la primera infancia, consulte el cuadernillo 9 de esta serie.

Niños y niñas difíciles de encontrar

Con las herramientas estándar de recolección de datos, los niños y niñas con discapacidad con frecuencia son difíciles de localizar por dos razones principales: las actitudes ante la discapacidad y las prácticas de institucionalización (para más información sobre la recolección de datos, vea el cuadernillo 4 de esta serie). Las actitudes ante la discapacidad de la población en general, incluyendo a quienes recogen datos y proveen información, pueden mermar considerablemente la capacidad de recopilar datos de calidad sobre los niños y niñas con discapacidad. Tales actitudes comprenden los diferentes puntos de vista sobre qué es la discapacidad, el prejuicio, el estigma o la vergüenza que la discapacidad puede generar. Los conocimientos, las creencias y las actitudes relativas a la discapacidad varían no solo entre diferentes países, sino también, con frecuencia, dentro de un mismo país.

En muchos países, las personas creen que la discapacidad es el resultado del incesto, de algún pecado cometido por los padres o del enojo divino.⁸ En países que por tradición creen en la reencarnación, a veces se considera la discapacidad como la consecuencia de un castigo por los pecados cometidos en una vida pasada. Esto ocasiona que a menudo los entrevistadores se muestren reticentes a preguntar sobre el tema y, de hecho, no lo hagan debido a la incomodidad que ello les genera, ya que en algunas sociedades existe la creencia de que incluso hablar sobre un niño o una niña con discapacidad ocasionará que los padres en el futuro tengan hijos o hijas con discapacidad.⁹ Por estas razones, muchas veces los entrevistadores registran únicamente información sobre las personas cuya discapacidad es evidente, dejando fuera a muchas personas con discapacidad “invisible”. Además, usualmente los padres y madres pueden ocultar a sus hijos o hijas con discapacidad o el hecho de que tengan una discapacidad.

Estas actitudes son parte de las muchas razones por las que, al recolectar la información sobre los niños y niñas con discapacidad, se prefiere no utilizar la palabra *discapacidad*. En cambio, se opta por referirse a niños y niñas que presentan dificultades para realizar ciertas actividades o llevar a cabo ciertas funciones. Aunque este enfoque no elimina el problema, al menos lo reduce.

Las metodologías de recolección de datos deben tomar en cuenta el hecho de que los padres y madres podrían no admitir la presencia de niños o niñas con discapacidad en sus hogares y que los entrevistadores podrían ser renuentes a abordar el tema. En estos casos, puede ser útil contar con el apoyo de trabajadores comunitarios que tengan conocimiento sobre familias con algún miembro con discapacidad. Cuando existen registros de nacimiento o registros de personas que reciben beneficios por discapacidad, estos también pueden contribuir a alertar a los encuestadores acerca de la existencia de familias con algún miembro con discapacidad, sin embargo, es probable que haya familias que no registren a sus miembros con discapacidad.

Otra materia importante es la institucionalización. En muchos países se sigue ingresando a los niños y niñas con discapacidad a instituciones¹⁰ producto del estigma o la vergüenza, porque los padres y madres consideran no tener la capacidad para cuidar de sus hijos o hijas o, simplemente, por las normas sociales que sugieren que los niños y niñas con discapacidad “pertenecen” por naturaleza a tales lugares. Adicionalmente, puede darse el caso de niños y niñas con discapacidad viviendo en centros de detención juveniles por haber cometido o participado en crímenes o conductas antisociales. Un reciente estudio¹¹ estima que un número no menor a 50.000 niños, niñas y adolescentes con discapacidad vive bajo cuidado residencial en América Latina y el Caribe.

Los diseños de muestreo estándar para encuestas a hogares no incluyen a la población institucionalizada y, por lo tanto, muchos niños y niñas con discapacidad podrían pasar inadvertidos con las herramientas ordinarias de recolección de datos. En consecuencia, es vital incluir en cualquier estudio sobre NFE los datos administrativos sobre los niños y niñas que viven en instituciones.

Los informes de los EMIS también deben incorporar datos sobre los niños y niñas que viven y estudian en instituciones residenciales, así como datos sobre el tipo y la calidad de los servicios educativos que reciben.

Escuelas especiales

Los niños y niñas con discapacidad asisten tanto a escuelas regulares como a escuelas especiales, sin embargo, aun cuando asisten a escuelas regulares pueden ser segregados en aulas de educación especial. Es posible que las **escuelas especiales** estén dirigidas por entidades gubernamentales o privadas. En el caso de ser públicas, pueden ser administradas por el Ministerio de Bienestar Social y no necesariamente por el Ministerio de Educación, con lo cual esas instancias educativas quedan excluidas de los EMIS. Por lo tanto, es fundamental que los datos sobre niños y niñas que asisten a escuelas especiales sean recopilados de manera similar a los datos sobre niños y niñas que acuden a escuelas regulares para que luego sean incorporados a los EMIS.

Los datos sobre los niños y niñas con discapacidad que asisten a la escuela deben desagregarse por el tipo de entorno en el que son educados. ¿Qué porcentaje asiste a escuelas regulares frente al porcentaje que asiste a escuelas especiales? Dentro de las escuelas regulares, ¿qué porcentaje de estudiantes con discapacidad asiste a las clases regulares?

Por otra parte, cabe señalar que algunas escuelas especiales funcionan bajo un modelo de aula multigrado. Esto no solo significa que resulta imposible desglosar los datos por grado, sino que también no es factible generar indicadores sobre promociones y repeticiones de grados para niños y niñas con discapacidad que asisten a escuelas especiales. En consecuencia, los informes sobre los niños y niñas en escuelas especiales deben centrarse en la edad, más que en el grado.

III. Barreras a la participación escolar

Puntos principales

- *Los datos sobre los niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela deben considerar la información sobre las barreras a la educación, con el fin de desarrollar estrategias de respuesta efectivas.*
- *Las barreras relacionadas con la demanda incluyen tanto barreras socioculturales como económicas.*
- *Las barreras vinculadas a la oferta incluyen la carencia de materiales, instalaciones inaccesibles, falta de capacidad docente, currículos inflexibles y la indisponibilidad de dispositivos de apoyo.*
- *Las barreras políticas incluyen la falta de estrategias de inclusión y de capacidad administrativa.*

La recolección de datos sobre niños y niñas fuera de la escuela representa un primer paso para identificar la naturaleza y el alcance del problema, así como para monitorear el éxito o el fracaso de diversas intervenciones dirigidas a la escolarización. Sin embargo, el hecho de saber sobre la existencia de estos niños y niñas no es suficiente, lo que se necesita es, precisamente, determinar la índole y magnitud de las barreras que impiden o dificultan la escolaridad. Al analizar la correlación entre tales barreras y el número de niños y niñas fuera de la escuela, se pueden comenzar a reconocer los principales cuellos de botella que obstaculizan la participación escolar de los niños y niñas y a diseñar políticas con el propósito de prevenirlos.

Esta sección contiene una breve descripción de los tipos de barreras que impiden a los niños y niñas con discapacidad asistir a la escuela. Luego, será necesario elaborar indicadores y recopilar datos específicos sobre los niños y niñas fuera de la escuela a fin de que sean analizados de manera conjunta.

Barreras relacionadas con la demanda

Se trata de los factores que contribuyen a la decisión de los padres y madres o de los mismos niños y niñas de no asistir a la escuela. Conocer estas barreras proporciona una perspectiva sobre cuáles son las palancas sociales y económicas que podrían utilizarse para reducir el número de niños y niñas fuera de la escuela.

Barreras socioculturales. Esta dimensión se centra en las barreras sociales y culturales que limitan las posibilidades de que un niño o niña con discapacidad asista a la escuela.

Las actitudes de los docentes y directivos son fundamentales. Muchos niños y niñas pueden ser disuadidos de ir a la escuela o decidir abandonarla debido al tratamiento que reciben por parte del personal de la escuela. Las políticas de educación inclusiva solo se implementarán de manera exitosa si las personas encargadas de su ejecución creen en ellas.

Las actitudes de los padres y madres también son importantes a la hora de determinar si un niño o una niña asiste a la escuela. Ya sea por compasión o por la creencia de que los niños y niñas con discapacidad

no son capaces de cuidarse a sí mismos, algunos padres y madres sacan a sus hijos o hijas de la escuela porque piensan que de ese modo los protegen. Así, en ocasiones, retirarlos de la escuela es visto por ellos como un acto de bondad; a veces se debe a que sienten vergüenza de tener un hijo o una hija con discapacidad y desean mantenerlo oculto; y otras veces –incluso si no sienten vergüenza– los padres y madres pueden temer que sus hijos o hijas experimenten un mundo hostil y desagradable, sobre todo si su esperanza de que logren tener éxito en ese mundo es escasa. Por su parte, algunos padres y madres de niños y niñas sin discapacidad temen que los niños y niñas con discapacidad “contaminen” o “contagien” a sus hijos o hijas, o bien se preocupan de que la participación de los niños y niñas con discapacidad absorba una gran cantidad de los recursos escolares que de por sí son limitados. Esto puede llevar incluso a que presionen al sistema escolar o a los padres y madres de niños y niñas con discapacidad a que estos niños o niñas no asistan a la escuela. Por último, los mismos niños, niñas y jóvenes con discapacidad pueden interiorizar las actitudes negativas y las dudas respecto de sus capacidades, con consecuencias directas en su motivación para participar, que pueden llevarlos a la deserción.

La fuerza y la naturaleza de estas barreras actitudinales pueden diferir significativamente entre los países e, incluso, dentro de un mismo país.

Barreras económicas. Los padres y madres pueden determinar que la educación de sus hijos o hijas con discapacidad no es rentable para la economía familiar debido a sus costos adicionales y a los bajos rendimientos que esperan de la escolaridad.

Además de los gastos regulares que todos los padres y madres enfrentan –como la compra de uniformes y libros de texto– los niños y niñas con discapacidad pueden incurrir en costos adicionales. El gasto principal es el transporte, en efecto, este suele encontrarse entre las barreras económicas decisivas para la matriculación.¹² El transporte puede representar una barrera incluso mayor para los niños y niñas que asisten a las escuelas especiales, ya que dichas escuelas no se encuentran frecuentemente dentro de la comunidad y, por lo tanto, implican traslados aún más extensos. Además, los costos de transporte no son solo monetarios, sino que también involucran el tiempo de otros miembros de la familia que en ocasiones deben asistir o acompañar a los niños y niñas con discapacidad.

Otro factor económico es la retribución que se espera obtener como resultado de la inversión en educación. Como ya se mencionó en relación con las actitudes, los beneficios esperados podrían ser bajos producto de la subestimación de lo que las personas con discapacidad pueden lograr, pero también podrían deberse a las barreras reales para encontrar empleo. En la medida en que existan barreras al empleo –por ejemplo, transporte, lugares de trabajo inaccesibles y discriminación contra las personas con discapacidad– los beneficios económicos de la educación en el mediano y largo plazo serán menores. Esto significa que cuando las familias evalúan los costos y beneficios de la educación pueden inclinarse por no enviar a la escuela a su hijo o hija con discapacidad, especialmente si tienen otros hijos o hijas sin discapacidad y los ingresos familiares no son suficientes para que todos asistan a la escuela. Por lo anterior, la existencia de programas efectivos diseñados para ayudar a los jóvenes con discapacidad en su transición de la escuela al trabajo puede representar un incentivo adicional para la escolarización de los niños y niñas con discapacidad.

Para más información acerca de las barreras relacionadas con la demanda, consultar los cuadernillos 1, 3, 7 y 13 de esta serie.



No obstante, la evidencia sugiere que –aún en condiciones de alto desempleo– la educación es económicamente beneficiosa para los niños y niñas con discapacidad. Por ejemplo, un estudio en Nepal demuestra que los niños y niñas con discapacidad experimentan una tasa de rendimiento de su educación más alta respecto de los niños y niñas sin discapacidad.¹³ Esto se debe a que la combinación entre discapacidad y falta de educación es particularmente limitante para la actividad económica futura.

Barreras relacionadas con la oferta

Instalaciones inaccesibles. La forma más evidente de inaccesibilidad se encuentra en los espacios físicos: si los niños y niñas no pueden tener acceso a los recintos escolares, entonces no pueden asistir a la escuela.

Los niños y niñas que utilizan silla de ruedas necesitan rampas en vez de escaleras. También requieren puertas suficientemente anchas que se puedan abrir fácilmente o de forma automática y elevadores para asistir a las clases cuando las aulas se encuentran en niveles superiores. Los niños y niñas con otros tipos de discapacidad pueden también enfrentarse a problemas de accesibilidad física. Por ejemplo, los niños y niñas con discapacidad visual pueden tener problemas con las aceras en mal estado o con los pasos peatonales no regulados. Por su parte, la existencia de servicios sanitarios inaccesibles en las escuelas es una de las principales barreras para la asistencia y permanencia de niños y niñas con discapacidad. Para mayor información sobre estos temas, ver el cuadernillo 10 de esta serie.

Materiales inaccesibles El uso de materiales inaccesibles es otra barrera a la educación de los niños y niñas con discapacidad, ya que si los niños y niñas no pueden participar plenamente en el aula, entonces estarán menos motivados para asistir a la escuela.

Los niños y niñas con discapacidad visual necesitan libros en sistema de escritura braille o audiolibros, además de un *software* especial para el uso de computadoras, mientras que aquellos con discapacidad auditiva requieren interpretación en lengua de señas en el aula. Por otro lado, los estudiantes con discapacidad intelectual podrían necesitar formas simplificadas de información, como libros de lectura fácil o señalizaciones que sean sencillas de comprender. Para más información, consulte el cuadernillo 10 de esta serie.

Falta de capacidad docente. La capacitación docente para la educación en este ámbito es fundamental para la plena inclusión. Sin embargo, pocos docentes tienen una formación previa al servicio y la formación permanente sobre diferentes aspectos de la educación inclusiva.¹⁴ La falta de capacitación docente es un factor importante en la deserción escolar, en la medida que la experiencia en el aula de niños y niñas no es positiva.

La formación docente no solo es esencial para aplicar técnicas de instrucción y de gestión adecuadas en el aula, sino también para promover un cambio cultural que modifique las actitudes hacia los niños y niñas con discapacidad.¹⁵ El desarrollo de capacidades va más allá de la capacitación puntual; es necesario proporcionar a todos los docentes un nivel mínimo de capacitación, que les permita apoyar el proceso de aprendizaje de todos sus estudiantes, y desarrollar un espíritu de colaboración que permita el trabajo interdisciplinario con especialistas mediante el apoyo mutuo y constante, en la escuela o en centros de recursos regionales.

Asimismo, es preciso garantizar que los niños y niñas tengan acceso a servicios como terapia del lenguaje, terapia física y ocupacional, además de docentes auxiliares. Para más información, ver el cuadernillo 12 de esta serie.

Necesidad de currículos flexibles. Una característica de la educación inclusiva es su enfoque en un currículo flexible y centrado en la niñez¹⁶ para promover la asistencia de los niños y niñas con discapacidad y evitar que se queden fuera del sistema.

Un currículo flexible permite que los y las docentes ajusten el contenido y los medios de presentación a las fortalezas y desafíos de todos los estudiantes. No es un método distinto dirigido a los niños y niñas con discapacidad, sino que se sustenta en un enfoque educativo diferente: la presentación del material no debe ser única y uniforme en la medida que todos los niños y niñas conozcan los conceptos básicos, por lo que las expectativas sobre el alcance y la velocidad de su aprendizaje deben ajustarse en función de las capacidades y el estilo de cada estudiante. En este enfoque, los docentes están autorizados a modificar y sustituir contenidos y –en casos extremos– a omitirlos, siempre y cuando no se modifique el propósito del aprendizaje.

Sin embargo, el enfoque utilizado en muchos países se basa en el aprendizaje de memoria con un currículo inflexible que no se adapta a las necesidades individuales de aprendizaje ni a los desafíos y las fortalezas de cada niño o niña. No se modifica el material ni la forma de presentarlo y medir el éxito de cada estudiante. La rigidez de este enfoque crea barreras a aquellos niños y niñas que necesitan ajustes en su proceso de aprendizaje. Para más información, consultar el cuadernillo 11 de esta serie.

Falta de dispositivos de apoyo. La falta de dispositivos de apoyo también representa una barrera a la asistencia escolar, que puede depender de otros factores, como la disposición de los miembros de familia y docentes para brindar la asistencia necesaria y la accesibilidad general del entorno. Es evidente que un acceso más sencillo a dichos dispositivos es un factor determinante en el ingreso y permanencia en el sistema escolar de niños y niñas con discapacidad.

Estos dispositivos incluyen, por ejemplo, mobiliarios modificados, bastones, andaderas, sillas de ruedas, prótesis, libros en sistema de escritura braille y audiolibros, lectores de pantalla, lupas para baja visión y soportes auditivos, entre otros. Para más información, consultar el cuadernillo 10 de esta serie.

Barreras políticas, financieras y administrativas

El artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) reconoce el derecho de todos los niños y niñas a recibir educación, allí se afirma que la educación primaria deberá ser obligatoria y gratuita para todos y todas y que la secundaria también deberá estar disponible y accesible a todos los niños y niñas. De la misma manera, el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) obliga a los Estados a que los niños y niñas con discapacidad tengan acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. Esto incluye la provisión de ajustes razonables en función de sus necesidades, así como el apoyo adecuado para maximizar el desarrollo económico y social. Incluir estos principios en las leyes nacionales es un paso fundamental para garantizar dichos derechos, pues la inexistencia de una ley no solo plantea una barrera legal para el cumplimiento de estos derechos, sino que envía una señal a la sociedad de que tales derechos no son importantes.

Falta de estrategias sobre educación inclusiva. Una ley que garantice el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad es solo un primer paso.

Muchos países cuentan con estas leyes, pero no son implementadas de manera apropiada. Un obstáculo para su aplicación efectiva es la falta de estrategias acordadas y aprobadas oficialmente para avanzar hacia

un sistema educativo inclusivo. Para ser efectivas, estas estrategias deberían contar con:

- Metas cuantificables.
- Planes de acción que establezcan acciones concretas, cronogramas e instancias responsables.
- Estructuras para coordinar y supervisar la implementación, tales como comités o consejos de coordinación.
- La participación de las organizaciones de y para personas con discapacidad u otros mecanismos de participación de la sociedad civil.
- Presupuestos adecuados para la implementación de los planes de acción.

Falta de capacidad administrativa. Avanzar hacia la inclusión requiere la coordinación de diversas actividades y la aplicación de nuevos enfoques. En otras palabras, requiere de una capacidad administrativa. En este sentido, además de la formación docente, es necesario que los directivos en los niveles escolar, distrital y nacional también reciban una formación en educación inclusiva y que se les facilite los recursos y el personal adecuado para implementar las estrategias de inclusión de manera coherente y adecuada al contexto en el que operan. Esto supone la existencia de canales claros de comunicación entre los directivos de la escuela y los comités o consejos de coordinación que supervisan las estrategias de educación inclusiva.

Actividad

- ¿Cuáles cree que son las principales barreras relacionadas con la demanda para la participación escolar? ¿Difieren por género, etnia, región del país u otros factores?
- ¿Existen reformas políticas recientes que aborden el tema? ¿Qué información podría utilizar para determinar si funcionan o no?
- ¿Cuáles serían los factores más fáciles de abordar y cómo los abordaría usted?

IV. Informar acerca de la discapacidad infantil

Puntos principales

- *Los informes sobre los niños y niñas fuera de la escuela (NFE) necesitan centrarse tanto en sus dificultades como en las barreras ambientales a las que se enfrentan y que impiden la participación en la escuela.*
- *Los datos pueden obtenerse desde una diversidad de fuentes, incluyendo encuestas y registros administrativos.*
- *Cuando se dispone de datos sobre niños y niñas con discapacidad, es necesario evaluar su calidad y desagregar todos los indicadores educativos por discapacidad.*
- *Cuando no se dispone de datos sobre niños y niñas con discapacidad, se puede implementar un trabajo cualitativo a corto plazo, en paralelo al desarrollo de sistemas de recopilación de datos cuantitativos.*
- *Los indicadores de discapacidad pueden incorporarse en los estudios de la Iniciativa NFE*

La discapacidad surge de la interacción entre las deficiencias que puedan tener los niños y niñas, y las barreras del entorno en el que viven. La interacción entre su capacidad funcional y las barreras que enfrentan es la que limita su participación en la escuela. Por lo tanto, al recopilar datos sobre niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela, es importante compilar datos sobre ambos aspectos. La sección II de este cuadernillo resaltó cuestiones fundamentales para la recolección de datos sobre niños y niñas con discapacidad que no asisten a la escuela. La sección III destacó las barreras que podrían impedir que estos asistan a la escuela. En esta sección, se entregará una guía para informar sobre ambas materias. Es decir, ¿dónde obtener datos para la presentación de informes de este tipo? y ¿qué medidas se pueden tomar si esos datos no están disponibles o no son de buena calidad? En otras palabras, en esta sección se analizan posibles fuentes de datos y se describen algunos abordajes sobre el problema en caso de que los datos no existan.

Fuentes de datos

Para obtener más información:

- *Booth, Tony y M. Ainscow. 'Index para la Inclusión Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil', Centro de Estudios para la Educación Inclusiva: <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish.pdf>*
- *UNICEF, Estado Mundial de la Infancia: Niños y niñas con discapacidad, 2013, www.unicef.org/spanish/sowc2013/.*

Datos acerca de la discapacidad pueden ser encontrados en una variedad de fuentes. Sin embargo, es necesario evaluar con cuidado la calidad de dichos datos. Entre las posibles fuentes se encuentran:

Censos. Los censos nacionales de población a menudo incluyen preguntas sobre discapacidad que sirven para elaborar estimaciones generales y señalar las diferencias regionales de la prevalencia. Desafortunadamente, estas preguntas, cuando existen, son pocas y muchas a veces no son las adecuadas para medir la discapacidad infantil. Como resultado, tienden a subestimar considerablemente la prevalencia de niños y niñas con discapacidad, sobre todo de aquellos que tienen limitaciones funcionales menos severas.

Encuestas de hogares. La Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS, por sus siglas en inglés, *Multiple Indicator Cluster Survey*) es una herramienta de UNICEF para evaluar el bienestar de niños y niñas y contiene preguntas opcionales sobre discapacidad que han sido incluidas en diversos países. Recientemente, estas preguntas se han mejorado e incluido en las encuestas de forma experimental en varios países. Otras fuentes potenciales de datos son las encuestas de ingresos y gastos de los hogares, encuestas de la calidad de vida, encuestas demográficas y de salud. Lamentablemente pocas de estas encuestas contienen datos sobre discapacidad infantil, aunque es necesario consultarlas.

Encuestas nacionales sobre discapacidad. Diferentes países han realizado encuestas nacionales específicas sobre discapacidad, incluyendo Guatemala y El Salvador. Este tipo de encuestas son potencialmente las fuentes más ricas en datos sobre discapacidad.

Registros administrativos. Algunos sistemas de registros administrativos recopilan datos sobre discapacidad. Como se mencionó anteriormente, UNICEF cuenta con una guía de recomendaciones para analizar el impacto de la discapacidad en la escolaridad de niños y niñas.¹⁷ En los países que entregan beneficios por discapacidad o en los que existen programas dirigidos a niños y niñas con discapacidad, el registro de los beneficiarios representa otra fuente de datos.

Revisiones bibliográficas. Existe una amplia literatura basada en datos cualitativos y cuantitativos que se ha publicado acerca de muchos países. A pesar de que los datos, en algunos casos, no son oficiales y las muestras no son representativas de todo el territorio, estos estudios son significativos, ya que proporcionan información importante sobre la naturaleza y el alcance de las distintas barreras que enfrentan los niños y niñas con discapacidad.

Organizaciones de personas con discapacidad. En la mayoría de los países existen organizaciones de y para personas con discapacidad que trabajan en pro de sus derechos o prestan servicios específicos. En general, estas organizaciones publican textos y otros materiales que describen los principales problemas en esta materia en su país. Asimismo, allí se puede obtener información sobre las actitudes y percepciones de las personas con discapacidad acerca de las principales barreras que enfrentan o información de primera mano sobre qué significa tener una discapacidad en un determinado contexto nacional.

Qué hacer cuando se cuenta con datos sobre niños y niñas con discapacidad

Evaluar la calidad del dato. Para elaborar cualquier interpretación de los indicadores de niños y niñas con discapacidad, es necesario tener en cuenta la calidad del dato. Primero, se debe entender de qué manera se identifican a los niños y niñas con discapacidad, tal como se indica en el cuadernillo 4 de esta serie y en el Módulo de UNICEF/GW sobre el funcionamiento y la discapacidad infantil, basado en un enfoque funcional:

- El mejor método para identificar a niños y niñas con discapacidad es a través de preguntas funcionales, por ejemplo, “en comparación con otros niños o niñas de la misma edad, ¿considera que su hijo tiene dificultad para caminar?”. Ese tipo de preguntas permite respuestas estandarizadas como “ninguna dificultad”, “cierta dificultad”, “mucho dificultad”, “le resulta imposible”.
- Las preguntas deben diseñarse para grupos de edad específicos.

También es importante evaluar en qué medida la información recolectada aborda barreras ambientales y actitudinales que impiden a niños y niñas con discapacidad asistir a la escuela. UNICEF y el GW están elaborando un nuevo módulo de encuesta sobre educación inclusiva para evaluar el entorno escolar y la participación escolar de niños y niñas.

Desagregar los datos por discapacidad. Cuando existen datos sobre discapacidad infantil, los indicadores utilizados en la evaluación deberán desagregarse por discapacidad. Como la discapacidad es un fenómeno muy diverso, pues los niños y niñas pueden tener diferentes discapacidades –física, sensorial, intelectual, psicosocial– y las barreras que enfrentan, por lo tanto, son distintas, es necesario desagregar los datos por tipo de discapacidad. Por otra parte, la limitación funcional que cada niño o niña enfrenta puede tener diferentes grados, de tal manera que las necesidades de apoyo de algunos son relativamente bajas, mientras que para otros son muy altas. Por lo tanto, desagregar los datos por tipo de discapacidad y grado de la limitación funcional permite al investigador identificar de manera más precisa las barreras y los obstáculos que afectan a los niños y niñas con discapacidad.

Por otra parte, existen factores sociales que interactúan con la discapacidad, por lo que deben ser incluidos en la desagregación, entre ellos, los más gravitantes son el género y la región de residencia. Las actitudes y expectativas hacia las niñas a menudo son diferentes de las que se tienen hacia los niños, incluso algunas investigaciones muestran que los impactos de la discapacidad pueden ser particularmente negativos para ellas.¹⁸ Asimismo, la diferencia entre el nivel de infraestructura y la capacidad del sistema educativo que existe en las áreas rurales y las urbanas es muy grande, por lo que las barreras que enfrentan los niños y niñas con discapacidad dependerá, entre otros factores, del lugar donde viven, lo que se acentúa si pertenecen a grupos marginados de poblaciones indígenas.

Qué hacer cuando no se cuenta con datos sobre niños y niñas con discapacidad

Existe la posibilidad de que en algunos países no haya datos sobre niños y niñas con discapacidad, o que sean de mala calidad y basados en preguntas no funcionales –por ejemplo, “¿Tiene su hijo o hija alguna discapacidad?”–, por lo que no son particularmente útiles. Ante estos casos, hay diferentes maneras de abordar el tema en el corto plazo para recolectar información de utilidad para el diseño de una estrategia de aumento de la matrícula y la asistencia escolar de los niños y niñas con discapacidad.

Una primera estrategia sería hacer un trabajo cualitativo que explore las principales barreras a la participación escolar, que se base en grupos focales conformados por diferentes partes interesadas o en entrevistas estructuradas con directivos escolares y funcionarios clave del gobierno. Para constituir los grupos focales, es necesario considerar la diversidad existente en la población de niños y niñas con discapacidad, por lo que sería apropiado conformar diferentes grupos según las limitaciones funcionales. Por otra parte, es importante asegurar la participación plena de los niños y niñas y de sus padres y madres. Para ello, es preciso, por ejemplo, contar con intérpretes en lengua de señas y que los entrevistadores estén previamente capacitados para interactuar con personas con discapacidad.

Una segunda estrategia consiste en realizar auditorías de accesibilidad escolar, que son muy útiles para evaluar la accesibilidad física y la referida a la comunicación e información. Se pueden hacer auditorías a grupos aleatorios de escuelas en distintas áreas geográficas para determinar las principales barreras a las que se enfrentan los niños y niñas. Dichas auditorías deberán realizarse de acuerdo con las normas internacionales.

La Organización Internacional de Normalización (ISO, por su sigla en inglés *International Organization for Standardization*) proporciona normas de accesibilidad que se pueden adaptar al contexto local. La norma UNE-ISO 21542:2012 “Edificación. Accesibilidad del entorno construido”, señala un conjunto de requisitos y recomendaciones en relación con la construcción, los ensamblajes, los componentes y el equipamiento. Las auditorías deben hacerse en conjunto con las organizaciones de y para personas con discapacidad, pues estas están familiarizadas con las barreras a la accesibilidad existentes en su contexto. Un ejemplo que se utiliza de manera explícita para escuelas en México son las Normas y Especificaciones para Estudios, Proyectos, Construcción e Instalaciones, elaboradas por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa: <www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Accesibilidad/3Normas_especificaciones_INIFED.pdf>

Una tercera estrategia consiste en aplicar una encuesta basada en el muestreo por lotes para la garantía de la calidad (LQAS, por sus siglas en inglés, *Lot Quality Assurance Sampling*) y así determinar el rango de prevalencia de la discapacidad y las barreras más importantes.¹⁹ Este método de muestreo está diseñado para entregar tasas de prevalencia más precisas y con muestras relativamente más pequeñas, cuyo costo es mucho menor que las típicas encuestas de hogares. La OMS recomienda este método para calcular indicadores como los índices de vacunación y se puede utilizar para determinar la prevalencia de la discapacidad, siempre y cuando las preguntas sean de alta calidad como las del nuevo módulo MICS. Si bien se pueden generar estimaciones nacionales, el método no proporcionará resultados a nivel regional. Por último, se deben identificar las herramientas adecuadas para la recolección de información y datos (encuestas y registros administrativos) que tengan el potencial de completar los vacíos de datos, de modo que permitan modificar las diferentes estrategias y obtener información relevante. Este tema será revisado en la última sección de este cuadernillo.

Notas

V. Diseño de indicadores sobre discapacidad

Puntos principales

- *Debido a su impacto en los niveles de escolaridad futuros, es importante considerar las intervenciones en la primera infancia como parte del concepto de educación.*
- *Existen marcos para desarrollar indicadores sobre la inclusividad de los sistemas escolares, que tendrán un impacto en la asistencia y la permanencia escolar de los niños y niñas.*
- *Se necesitan indicadores para monitorear a los estudiantes con discapacidad que se encuentran en escuelas especiales o en instituciones.*
- *Es importante aprovechar todos los sistemas de información existentes para crear una imagen completa de los niños y niñas fuera de la escuela y de aquellos que están en riesgo de abandonarla.*

En esta sección, se propone una manera de integrar la discapacidad en el Marco Conceptual y Metodológico (CMF) de la Iniciativa niños y niñas fuera de la escuela (NFE) de UNICEF y UNESCO. En primer lugar, se analiza lo referido a la desagregación de los indicadores generales por discapacidad y, luego, los indicadores que abordan las necesidades particulares de niños y niñas con discapacidad en el ámbito educativo.

Indicadores generales sobre niños y niñas con discapacidad

El CMF ofrece un marco y una metodología para los estudios nacionales sobre el alcance y la naturaleza de la exclusión infantil de la educación formal. Esta sección es un complemento para el CMF, pues se centra en cómo niños y niñas con discapacidad puedan ser incorporados al sistema de indicadores para poder medir la exclusión.

Es importante destacar que este marco no solo busca determinar si los niños y niñas se encuentran en el sistema escolar, sino también si lo hacen en la edad adecuada o si están experimentando situaciones que los ponen en riesgo de abandonarla, lo que puede relacionarse con la experiencia educativa o con factores externos, ya sea en la familia o en la comunidad.

El CMF define un modelo de cinco dimensiones para analizar la exclusión de niños y niñas de la educación:

Dimensión 1: Niños y niñas en edad de cursar el preescolar que se encuentran fuera de la educación preescolar y/o primaria.

Dimensión 2: Niños y niñas en edad de cursar la primaria que se encuentran fuera de la educación preescolar, primaria y/o secundaria.

Dimensión 3: Niños y niñas en edad de cursar la secundaria que se encuentran fuera de la educación preescolar, primaria, secundaria o media superior.

Dimensión 4: Niños y niñas que cursan la educación primaria, pero se encuentran en riesgo de abandonarla.

Dimensión 5: Niños y niñas que cursan la educación secundaria, pero se encuentran en riesgo de abandonarla.

Abordar la situación de los niños y niñas con discapacidad dentro de cada una de las dimensiones del CMF requiere algunas consideraciones, por ejemplo, respecto de la dimensión 1, si bien la enseñanza preescolar y la preparación para ingresar a la escuela es importante para todos los niños y niñas, lo es en especial para quienes tienen discapacidad

Una cuestión fundamental es cómo registrar la participación en programas de intervención temprana diseñados para niños y niñas con discapacidad en edad preescolar. El CMF se enfoca en la educación formal, definida como el sistema de escuelas, colegios, universidades y otras instituciones educativas formales que normalmente constituyen una escala continua de educación a tiempo completo. Por lo general, los sistemas de educación formal no incluyen programas de intervención temprana para niños y niñas con discapacidad, ya que estos, en muchos casos, son administrados por el Ministerio de Salud y no por el Ministerio de Educación. Sin embargo, si estos programas quedan excluidos de los informes sobre NFE, se pierde una gran oportunidad para monitorear el impacto de dichos servicios en la participación exitosa de niños y niñas con discapacidad dentro del sistema educativo formal. En este sentido, es fundamental registrar su participación en estos programas.

La dicotomía entre la educación formal y la educación informal también es relevante respecto de las dimensiones 2 y 3, que registran la matrícula y la asistencia de niños y niñas en edad escolar ubicados en el nivel de educación adecuado. En algunos países, los niños y niñas con discapacidad son enviados a escuelas especiales, las cuales no son necesariamente consideradas parte del sistema de educación formal. En Venezuela, por ejemplo, la educación de niños, niñas, adolescentes y adultos con discapacidad está a cargo de la Dirección General de Salud del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales.²⁰ En otros casos, los niños y niñas con discapacidad son educados en casa, ya que se consideran incapaces de asistir a la escuela.

Es importante tener registro de los niños y niñas que se encuentran fuera del sistema formal, ya que las estrategias destinadas a su inclusión pueden diferir de aquellas que buscan llegar a los niños y niñas que están fuera de cualquier tipo de programa educativo gubernamental. Por lo tanto, cuando se desagreguen por discapacidad los datos según las dimensiones 1, 2 y 3 –como se analizará más adelante– podrían necesitarse otros indicadores además de los especificados en el CMF.

Las dimensiones 4 y 5 se refieren al riesgo de la deserción escolar, en cuya eventualidad la desagregación de los datos por discapacidad es importante, puesto que la ausencia de escuelas accesibles, currículos flexibles como de docentes capacitados en educación inclusiva representan barreras significativas para la permanencia en la escuela y, por lo tanto, constituyen un factor de riesgo para la deserción escolar.

El CMF contiene información detallada sobre los indicadores relacionados con la matrícula, las tasas de asistencia y la deserción escolar, así como indicadores sobre paridad entre los sexos y la existencia de estudiantes cuya edad está por encima o por debajo de lo normal. Es fundamental desagregar estos indicadores por discapacidad y, debido a que las barreras a las que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad son distintas, se recomienda desagregarlos por tipo de discapacidad: física, visual, auditiva, intelectual o psicosocial.

Dimensión 1

El primer indicador del CMF es el porcentaje de niños y niñas en edad de cursar el preescolar que asisten a la educación preescolar o escolar, desagregado por sexo y otras características. Se trata del número de niños y niñas en edad preescolar inscritos en la educación preescolar o primaria respecto del total de niños y niñas en edad preescolar.

Además de este indicador es importante incluir un indicador adicional, correspondiente al número de niños y niñas con discapacidad en edad preescolar que participan en los programas de intervención en la primera infancia –incluidos aquellos especialmente diseñados para los niños y niñas con discapacidad–, respecto del número total de niños y niñas con discapacidad en edad preescolar.

Esto se puede desglosar en las tasas de niños y niñas con discapacidad que asisten a programas regulares de educación preescolar y los que no. Dado que la intervención temprana es de particular importancia para el aprendizaje de niños y niñas con ciertas discapacidades, este indicador también podría desagregarse por tipo de discapacidad.

Dimensiones 2 y 3

Los indicadores del CMF para estas dimensiones son, por una parte, la tasa neta de matrícula y la tasa neta ajustada de matrícula (tomando en cuenta que algunos niños y niñas se encuentran en niveles educativos inapropiados para su edad) y, por otra, la tasa neta de asistencia y la tasa neta ajustada de asistencia. El CMF incluye también el índice de paridad entre los sexos (IPS, según UNESCO), correspondiente a la proporción de la tasa neta ajustada de matrícula de niñas comparada con la tasa de niños. También se debe calcular un índice similar de paridad entre los niños y niñas con discapacidad relativo a la proporción entre la tasa de matrícula de niños y niñas con discapacidad y la de aquellos sin discapacidad. Un valor de uno implicaría que los niños y niñas con discapacidad no enfrentan mayores barreras en la matriculación escolar que las que enfrentan sus pares sin discapacidad. Una vez más, para determinar la importancia de las barreras que enfrentan los niños y niñas según sus limitaciones funcionales, sería aconsejable generar este indicador para los diferentes tipos de discapacidad.

Dimensiones 4 y 5

Estas dimensiones se centran en los niños y niñas que están en riesgo de exclusión, donde los que tienen alguna discapacidad representan un componente significativo. El CMF define la tasa de supervivencia de niños y niñas en la escuela como el número de niños y niñas que entra al primer año de educación primaria (o secundaria) y llega al último grado de educación primaria (o secundaria) respecto del número de niños y niñas que entraron al primer año del nivel educativo correspondiente. En otras palabras, la tasa de supervivencia es 100 menos la tasa de deserción escolar. El CMF también incluye un conjunto de indicadores que miden la extensión de la matrícula o la asistencia de estudiantes cuya edad está por encima o por debajo correspondiente al nivel, así como la repetición de grados. Todos estos indicadores de deserción o repitencia deberán desagregarse por discapacidad y, si los datos lo permiten, también por el tipo de discapacidad de discapacidad.

Indicadores a nivel escolar

Además de contar con indicadores generales sobre niños y niñas con discapacidad, son necesarios indicadores a nivel escolar, pues los factores del entorno influyen en la asistencia o en el riesgo de abandono de niños y niñas. Al estar estrictamente relacionados con el entorno escolar, estos indicadores son más difíciles de estandarizar. El cuadernillo 6 de esta serie recomienda un conjunto de indicadores relacionados con la accesibilidad de entradas y servicios sanitarios, así como con la formación docente sobre niños y niñas con discapacidad, que se pueden recolectar mediante EMIS. Otros datos relacionados con la inclusión de las escuelas pueden obtenerse mediante encuestas o auditorías.

Los indicadores a nivel escolar –y para el sistema educativo en general– suelen referirse a tres áreas: actitudes, políticas y prácticas. UNESCO elaboró una guía en la que se incluyen ciertas pautas para la implementación de las escuelas inclusivas,²¹ en esta guía se describen en detalle los atributos de una escuela inclusiva, los que se ajustan al desarrollo de escuelas inclusivas en diferentes contextos.^{22 23}

Si bien se trata de una lista de verificación que permite evaluar los niveles de inclusión en una escuela, muchos de los indicadores que allí se incluyen son difíciles de medir de forma sistemática para que sean comparables entre escuelas, distritos escolares, o a nivel internacional. Sin embargo, se podría simplemente preguntar a las partes interesadas cuáles de ellos se cumplen y utilizar como medida el porcentaje de respuestas afirmativas. Por otra parte, la serie comprende un número demasiado alto de indicadores para ser usada en la medición de los niveles de inclusión del sistema educativo. Se podría en cambio construir un indicador compuesto para cada categoría, basado en indicadores que reciban más de un cierto porcentaje de respuestas positivas y debería ajustarse al contexto de cada país.

El siguiente recuadro presenta otro enfoque para indicadores de educación inclusiva. Este sistema, ideado por UNICEF, es específico respecto de la discapacidad e incluye categorías para evaluar las políticas nacionales, así como una visión general del sistema escolar. Está diseñado como una evaluación cualitativa realizada por especialistas en educación de diversos países a partir de la manera en que perciben el funcionamiento del sistema escolar en su conjunto. Los países se califican en una escala del uno al cuatro en seis categorías: Legislación/Políticas, Entorno físico, Materiales y comunicación, Recursos humanos, Actitudes y EMIS. UNICEF combina estas calificaciones en un solo índice.



Ejemplar (Puntaje 4)	Consolidada (Puntaje 3)	Incipiente (Puntaje 2)	Débil (Puntaje 1)
<p>Legislación/Políticas. Existe una ley/política pública que establece el derecho de todos los niños y niñas de recibir una educación en entornos inclusivos, con una mención explícita de los niños y niñas con discapacidad. Existe un plan/política general que es inclusiva para todos los niños y niñas, y que aborda en la práctica cuestiones de equidad.</p>	<p>Legislación/Políticas. Existe una ley/política pública que establece el derecho de todos los niños y niñas de recibir una educación en entornos inclusivos, con una mención explícita de los niños y niñas con discapacidad. Existe un plan/política específica de educación inclusiva.</p>	<p>Legislación/Políticas. Existe una ley/política pública que establece el derecho de todos los niños y niñas de ir a la escuela, sin embargo, no menciona explícitamente a los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p>Legislación/Políticas. No existe una ley/política pública que establece el derecho a la educación para los niños y niñas con discapacidad.</p>
<p>Entorno físico. Todas las escuelas tienen aulas accesibles y/o cuentan con ajustes razonables que eliminan las barreras físicas (incluyendo servicios sanitarios y áreas de recreación accesibles).</p>	<p>Entorno físico. Más de la mitad de las escuelas cuentan con aulas y servicios sanitarios accesibles, en ocasiones debido a un diseño accesible y otras veces por ajustes improvisados.</p>	<p>Entorno físico. Menos de la mitad de las escuelas son accesibles (incluyendo los servicios sanitarios). Algunas escuelas cuentan con aulas accesibles o con rampas improvisadas.</p>	<p>Entorno físico. En general, las escuelas no son accesibles. A los niños y niñas con discapacidad física les resulta sumamente difícil o imposible tener acceso a las instalaciones escolares (incluidos los servicios sanitarios).</p>
<p>Materiales y comunicación. Dispositivos y materiales de apoyo están disponibles en la mayoría de las escuelas regulares. Los libros y otros materiales incluyen referencias positivas a los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p>Materiales y comunicación. Dispositivos y materiales de apoyo están disponibles en las escuelas especiales, pero en menos de la mitad de las escuelas regulares. Algunos libros y otros materiales incluyen referencias positivas a los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p>Materiales y comunicación. Dispositivos y materiales de apoyo están disponibles en las escuelas especiales, pero no en las escuelas regulares. La mención de niños y niñas con discapacidad en libros o materiales es escasa o nula.</p>	<p>Materiales y comunicación. Por lo general, no hay dispositivos y materiales de apoyo en las escuelas. Los libros y otros materiales no hacen referencia a los niños y niñas con discapacidad.</p>
<p>Recursos humanos. La mayoría de los y las docentes y directivos reciben formación en educación inclusiva. Todas las escuelas tienen acceso a asesorías por parte de especialistas en educación inclusiva. La mayoría de los niños y niñas tienen acceso a terapeutas del lenguaje, físicos y ocupacionales, en caso de ser necesario.</p>	<p>Recursos humanos. Más de la mitad de los y las docentes y directivos reciben formación en educación inclusiva. Más de la mitad de las escuelas tienen acceso a asesorías por parte de especialistas en educación inclusiva. Existe cierto acceso a terapeutas del lenguaje y físicos.</p>	<p>Recursos humanos. Menos de la mitad de los y las docentes y directivos reciben formación en educación inclusiva. Menos de la mitad de las escuelas tienen acceso a asesorías por parte de especialistas en educación inclusiva. No hay acceso a terapeutas del lenguaje y físicos.</p>	<p>Recursos humanos. Los y las docentes y directivos no reciben formación en educación inclusiva. Los y las docentes no tienen acceso a asesorías por parte de especialistas sobre cuestiones relacionadas con la educación de niños y niñas con discapacidad. No hay acceso a terapeutas del lenguaje o físicos.</p>

Ejemplar (Puntaje 4)	Consolidada (Puntaje 3)	Incipiente (Puntaje 2)	Débil (Puntaje 1)
<p>Actitudes. Los y las docentes y directivos apoyan la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares y están dispuestos a realizar ajustes significativos para facilitar su inclusión. La gestión curricular y del aula permite abordar de manera flexible las necesidades particulares de los y las estudiantes.</p>	<p>Actitudes. Los y las docentes y directivos no se oponen a incluir a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares, y están dispuestos a realizar pequeños ajustes para facilitar su inclusión.</p>	<p>Actitudes. Los y las docentes y directivos no ven el valor de incluir a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares, pero no se oponen de forma explícita. No consideran que es su responsabilidad realizar ajustes para facilitar su inclusión.</p>	<p>Actitudes. Los y las docentes y directivos se oponen a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares y no creen que se deban hacer ajustes para facilitar su inclusión.</p>
<p>EMIS. Los EMIS contienen normalmente información sobre niños y niñas con discapacidad, a partir de una definición de discapacidad basada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Se elaboran informes sobre la matrícula de los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p>EMIS. Existe cierta información sobre niños y niñas con discapacidad en el sistema escolar, pero habitualmente se trata de diagnósticos médicos. Se elaboran informes sobre la matrícula de los niños y niñas con discapacidad.</p>	<p>EMIS. Existe cierta información sobre niños y niñas con discapacidad en el sistema escolar, pero habitualmente se trata de diagnósticos médicos. No se elaboran informes sobre la matrícula de los niños y niñas con discapacidad, excepto en las escuelas especiales.</p>	<p>EMIS. Los EMIS no contienen normalmente información sobre niños y niñas con discapacidad.</p>

Indicadores para escuelas especiales

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) establece el objetivo de la educación inclusiva. Sin embargo, en la actualidad la mayoría de los niños y niñas con discapacidad asisten a escuelas especiales o aulas especiales dentro de las escuelas regulares. En ocasiones, estos niños y niñas no cursan un grado en particular, sino solamente asisten a clases especiales.

En este contexto, es necesario desagregar los indicadores mencionados anteriormente por el tipo de clase a la que asisten, para poder monitorear el índice de inclusión de niños y niñas con discapacidad en escuelas y aulas regulares. Por ejemplo, para la tasa de matrícula, los indicadores serían:

- Tasa neta de matrícula de niños y niñas con discapacidad en aulas y escuelas regulares.
- Tasa neta de matrícula de niños y niñas con discapacidad en aulas o escuelas especiales.
- Tasa neta de matrícula ajustada de niños y niñas con discapacidad en aulas y escuelas regulares.

Debido a que los niños y niñas suelen estar en aulas multigrado en las escuelas especiales, no será viable determinar las tasas netas de matrícula ajustada. Una excepción son las escuelas para niños y niñas sordos, que suelen contar con una estructura de grado educativo alineada a las escuelas regulares.

Como existe la propensión de educar a niños y niñas con discapacidad en entornos educativos especiales, no desagregar los datos por tipo de discapacidad oculta algunas tendencias importantes en relación con las barreras específicas que impiden que los niños y niñas asistan y avancen en la escuela.

Instituciones residenciales

En algunos países, un número importante de niños y niñas con discapacidad viven en instituciones de cuidado residencial, que pueden corresponder, en algunos casos, a instituciones específicamente dirigidas a niños y niñas con discapacidad o, en otros casos, a orfanatos. Por otra parte, y como ya se ha mencionado, muchos de los niños y niñas podrían estar viviendo en centros de detención juvenil. En este contexto es necesario llevar un registro de niños y niñas que se encuentran fuera de la escuela y que viven en instituciones. Los estudios de estas poblaciones también podrían servir para elaborar estimaciones sobre cuántos de ellos tienen discapacidad.

Mejorar los sistemas de información

Finalmente, como parte del desarrollo de CMF y de la implementación de la Iniciativa Global NFE, se deben realizar esfuerzos para mejorar los sistemas de información sobre discapacidad. Esto se puede lograr de varias maneras:

- Realizar un análisis de situación de las barreras a la educación utilizando técnicas cualitativas y cuantitativas.
- Revisar las fuentes de datos administrativos y de encuestas existentes para identificar brechas de información sobre niños y niñas con discapacidad y su entorno.
- Desarrollar propuestas para completar los vacíos de información con datos significativos que permitan abordar las barreras y los obstáculos encontrados en el análisis de situación y para mejorar la calidad de la información.
- Incorporar las sugerencias contenidas en la Guía de UNICEF para incluir la discapacidad en los EMIS, con el fin de que estos sistemas de información sean más inclusivos.

VI. Resumen

A lo largo de los últimos años, se ha logrado aumentar la cantidad de niños y niñas con acceso a la educación en todo el mundo, pero aún queda mucho por hacer. Cada vez más, los niños y niñas que todavía están fuera de la escuela se enfrentan a barreras específicas para su educación, lo que es especialmente cierto para los niños y niñas con discapacidad, quienes están significativamente sobrerrepresentados entre los que no están en el sistema escolar. Para abordar esta situación, es necesario prestar especial atención a la recopilación de datos acerca de niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela, para que se puedan desarrollar, implementar y monitorear políticas públicas dirigidas a garantizar su derecho a la educación.

Asimismo, la escolarización de los niños y niñas no solo se refiere a la escuela primaria y secundaria, sino que es esencial considerar las intervenciones en la primera infancia, debido a su particular importancia en el desarrollo de capacidades de los niños y niñas con discapacidad y a las implicaciones para su participación y éxito escolar futuro.

La recopilación de datos sobre niños y niñas con discapacidad plantea una serie de desafíos entre los que se encuentran temas como el estigma y la discriminación o las diferentes estructuras institucionales diseñadas para garantizar el derecho a la educación. La información y datos sobre niños y niñas con discapacidad deben profundizarse y deben incluir, más allá de la prevalencia, las barreras a la educación con las que los estudiantes se enfrentan, que pueden corresponder a políticas o estar relacionadas con la oferta y la demanda. Solo vinculando la información sobre niños y niñas con discapacidad con las barreras ambientales se podrán desarrollar políticas efectivas.

Hace un tiempo, los datos disponibles para cumplir con este objetivo eran sumamente limitados, pero han aumentado progresivamente. UNICEF y el GW desarrollaron un módulo de encuesta que mejora la recopilación de datos sobre la discapacidad infantil y están trabajando en un nuevo módulo sobre educación inclusiva para evaluar el entorno escolar de los niños y niñas con discapacidad.

Este cuadernillo orienta sobre cómo evaluar y utilizar, cuando existen, los datos sobre niños y niñas con discapacidad y sugiere algunas estrategias para reunirlos cuando no existen. Sea cual sea la estrategia que se adopte, para recopilar datos sobre los niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela, es importante adoptar un enfoque sistémico y aprovechar toda la variedad de fuentes de datos existentes.

Notas

Glosario de términos

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo (A/RES/61/106). Fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. Se obtuvieron 82 firmas de la Convención y 44 del Protocolo Facultativo, así como una ratificación de la Convención. Nunca una convención de las Naciones Unidas había reunido un número tan elevado de signatarios en el día de su apertura a la firma. Se trata del primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración. La Convención entró en vigor el 3 de mayo de 2008. Para obtener más información, visite: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Discapacidad. La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Sistema de Información para la Gestión de la Educación (EMIS). Un EMIS consiste en un proceso de recolección, agregación y reporte de información. Esto implica el diseño, la distribución y la recolección de formularios de datos; un método para producir dicha información de forma electrónica; la creación de indicadores a nivel escolar, distrital y nacional; y, finalmente, un conjunto de informes estandarizados que utilizan esta información de forma coherente en el tiempo para que asegure el seguimiento al desempeño del sistema educativo.

Inclusión. Se da tras reconocer la necesidad de transformar las culturas, políticas y prácticas en la escuela para dar cabida a las diferentes necesidades de cada estudiante, y la obligación de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad.

Educación inclusiva. Es “el proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas”. (Véase el cuadernillo 1).

Escuelas especiales. Son establecimientos educacionales especialmente diseñados para niños y niñas con discapacidad. Pueden ofrecer servicios a todos los niños y niñas con discapacidad o estar dirigidos a niños y niñas con algún tipo de discapacidad. Estas escuelas, a menudo, no siguen el currículo de educación general.

Grupo de Washington. Es un grupo establecido por la Comisión de Estadística de Naciones Unidas para hacer frente a la necesidad de contar con un trabajo estadístico y metodológico que facilite la comparación internacional de datos sobre discapacidad. Su página web es: <http://www.washingtongroup-disability.com/>.

Bibliografía

Bailey Jr, Donald B., and Traci Powell, 'Assessing the information needs of families in early intervention', in *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*, edited by Michael J. Guralnick, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, 2005.

Blauw-Hospers, Cornill H., and Mijna Hadders-Algra, 'A systematic review of the effects of early intervention on motor development', *Developmental Medicine & Child Neurology*, vol. 47, no. 6, June 2005.

Eide, Arne H., and Mitch E. Loeb, 'Living conditions among people with activity limitations in Zambia: a national representative study', SINTEF, 2006.

Eide, Arne H., Gert van Rooy and Mitch E. Loeb, 'Living conditions among people with activity limitations in Namibia: a representative, national study', SINTEF, 2003.

Engelbrecht, Petra, Marietjie Oswald and Chris Forlin, 'Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa', *British Journal of Special Education*, vol. 33, no. 3, 2006.

Ferguson, Dianne L., 'International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone', *European Journal of Special Needs Education*, vol. 23, no. 2, mayo 2008.

Filmer, Deon, 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys', *The World Bank Economic Review*, vol. 22, no. 1, 2008.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Instituto de Estadística de UNESCO, *Marco para monitorear a niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela en la región de Europa y Asia Central*, UNICEF y UNESCO UIS, 2014.

Guralnick, Michael J., 'Effectiveness of Early Intervention for vulnerable children: A Development Perspective', in *Early Intervention: The Essential Readings (Essential Readings in Developmental Psychology)*, edited by Maurice A. Feldman, Blackwell Publishing, 2004.

Groce, Nora, 'Cultural beliefs and practices that influence the type and nature of data collected on individuals with disability through national census', *Research in Social Science and Disability*, vol. 4, 2006.

Hedt, Bethany L., et al., 'Large Country-Lot Quality Assurance Sampling: A New Method for Rapid Monitoring and Evaluation of Health, Nutrition and Population programmes at Sub-National Levels', HNP Discussion paper, Human Development Network, World Bank, Washington D.C, May 2008.

Lamichhane, Kamal, and Yasuyuki Sawada, 'Disability and returns to education in a developing country', *Economics of Education Review*, vol. 37, 2013.

Loeb, Mitch E., and Arne H. Eide, *Living Conditions among People with Activity Limitations in Malawi: A National Representative Study*, SINTEF, 2004.

McLeskey, James, et al., *Handbook on Effective Inclusive Schools: Research and Practice*, Nueva York, Routledge Press, 2014.

Mears, Daniel P., and Laudan Aron and Jenny Bernstein, *Addressing the Needs of Youth with Disabilities in the Juvenile Justice System: The Current Status of Evidence-Based Research*, Urban Institute, November 2003.

Moeller, Mary Pat, 'Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing', *Pediatrics*, vol. 106, no. 3, September 2000.

Odom, Samuel L., Virginia Buysse and Elena Soukakou, 'Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives', *Journal of Early Intervention*, vol. 33, no. 4, December 2011.

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, Informe mundial sobre la discapacidad, OMS y Banco Mundial, Malta, 2011.

Rose, David H., Anne Meyer and Chuck Hitchcock, *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts, 2005.

Umesh, Sharma, Chris Forlin, and Tim Loreman, 'Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities', *Disability & Society*, vol. 23, no. 7, 2008.

University of Indonesia, *People with Disabilities: Empirical Facts and Implications for Social Protection Policies*, Institute of Demography, Economy Faculty, Indonesia, 2013.

Recursos adicionales

- **UNICEF, Estado mundial de la infancia: Niños y niñas con discapacidad, 2013,**
<www.unicef.org/spanish/sowc2013/>.
- **Página web de la Iniciativa NFE,**
<<http://allinschool.org/>>
- Añada aquí sus propios recursos:

Notas

Referencias

1. United Children's Fund and UNESCO Institute for Statistics, *Operational Manual: Global Out-of-School Children Initiative*, UNICEF and UNESCO UIS, Nueva York, 2014.
2. Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, Informe mundial sobre la discapacidad, OMS y Banco Mundial, Malta, 2011.
3. Ibíd.
4. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y el Instituto de Estadística de UNESCO, *Iniciativa global por los niños fuera de la Escuela. Todos los niños en la escuela en 2015. Completar la escuela: un derecho para crecer, un deber para compartir. América Latina y el Caribe*, UNICEF y UNESCO UIS, Panamá, 2012.
5. Crosso, Camilla, 'El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva', *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, no. 2, 2010.
6. Bailey Jr, Donald B., and Traci Powell, 'Assessing the information needs of families in early intervention', in *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*, edited by Michael J. Guralnick, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, 2005, pp. 151-183.
7. Guralnick, Michael J., 'Effectiveness of Early Intervention for vulnerable children: A Development Perspective', in *Early Intervention: The Essential Readings (Essential Readings in Developmental Psychology)*, edited by Maurice A. Feldman, 2004.
8. Groce, Nora, 'Cultural beliefs and practices that influence the type and nature of data collected on individuals with disability through national census', *Research in Social Science and Disability*, vol. 4, 2006, pp. 41-54.
9. Ibíd.
10. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Estado mundial de la infancia: Niños y niñas con discapacidad*, UNICEF, Nueva York, 2013.
11. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar, *Los últimos de la fila: niños, niñas y adolescentes con discapacidad en instituciones residenciales en América Latina y el Caribe*, UNICEF y RELAF, Buenos Aires y Montevideo, 2016.
12. Universidad de Indonesia, 2013.
13. Lamichhane, Kamal, and Yasuyuki Sawada, 'Disability and returns to education in a developing country', *Economics of Education Review*, vol. 37, 2013, pp. 85-94.
14. Ferguson, Dianne L., 'International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone', *European Journal of Special Needs Education*, vol. 23, no. 2, May 2008, pp. 109-120;
15. Sharma, Umesh, Chris Forlin and Tim Loreman, 'Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities', *Disability & Society*, vol. 23, no. 7, December 2008.
16. Rose, David H., Anne Meyer and Chuck Hitchcock, *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts, 2005.
17. United Nations Children's Fund and UNESCO Institute for Statistics, *Monitoring Education Participation - Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out*, UNICEF CEECIS and UNESCO UIS, 2016,
18. Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, *Informe mundial sobre la discapacidad*, OMS y Banco Mundial, Malta, 2011.
19. Hedt, Bethany L., et al., 'Large Country-Lot Quality Assurance Sampling: A New Method for Rapid Monitoring and Evaluation of Health, Nutrition and Population Programs at Sub-National Levels', HNP Discussion Paper, Human Development Network, World Bank, 2008.
20. Instituto Venezolano de Seguros Sociales, <www.ivss.gov.ve/contenido/Educacion-Especial>, fecha de la consulta 29 de noviembre de 2017.
21. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, París, 2005.
22. McLeskey, James, et al., *Handbook on Effective Inclusive Schools: Research and Practice*.
23. Engelbrecht, Petra, Marietjie Oswald, Chris Forlin, 'Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa', *British Journal of Special Education*, vol. 33, no. 3, 2006, pp. 121-129.

Notas

