

# Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED)

Propuesta metodológica 2023

## La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

## La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2024 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2024



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://www.unesco.org/es/open-access/cc-sa>).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Imagen de cubierta: hOw\_J / Shutterstock

Edición y diagramación: Fértil Provincia SpA. ([tipografica.io](http://tipografica.io)).

# Agradecimientos

Este documento de programa se realizó bajo el liderazgo de Esther Kuisch Laroche, directora, y Valtencir Mendes, jefe de Educación de la UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

El documento fue coordinado por Alejandro Vera, y su elaboración estuvo a cargo de los consultores Ernesto Yáñez y Martín Scasso, en el marco del proyecto del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED). Esta es una iniciativa llevada adelante por la UNESCO Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe; el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España; y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en coordinación con los países miembros de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE).

Se agradece a Andrés Espejo, quien contribuyó al desarrollo del documento a través del análisis de la medición de la discapacidad en encuestas de hogares, y también a Fabiana Del Popolo y a Daniela González, del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), quienes apoyaron el análisis de los censos de población.

La propuesta se benefició con los aportes de los puntos focales nacionales del proyecto, quienes a través de su participación en distintas instancias de discusión e intercambio contribuyeron a mejorar la calidad técnica de esta propuesta. Muchas gracias a Julián Ignacio Falcone y María Guadalupe Padín (Argentina), Fernando Carrasco Taboada, Luis Fernando Flores Rivero y Cesar Bobarín (Estado Plurinacional de Bolivia), Francisca Navas Castillo, Tamara Ormazabal Gauthier, Francisca Cabrera Araya, Carla Iturrieta Montino, María José Caro, Paola Andrea Leiva Díaz y Fabiola Miranda (Chile), Danae Espinoza Villalobos, Dixie Brenes Vindas y Lisandro Fallas Moya (Costa Rica), Edvin Javier Zil Roca, Nancy Patricia Xicaré Esquivel, Amán Benjamín Cuc Hernández, Jeannette Irene Hernández Pérez de Godoy y Mario Contreras Chiquitó (Guatemala), Carlos Gerardo Ponce García y Nayely Caldera López (México), Evidelia de la Flor Alba y Sasha Nohely Lañón Medina (Panamá), Digna Concepción Gauto de Irala (Paraguay), Lucía Vásquez, Alexandra Henríquez Parra, Ana Karina Corvalán Vega y Madelaine Chahin Estévez (República Dominicana), Juan Pablo Gil Ramos, María Margarita Thove y Carolina Sanguinetti Di Paulo (Uruguay), y Evenin Susana Álvarez Barroso y Jennifer Salazar Díaz (República Bolivariana de Venezuela).

# Tabla de contenido

<b>Acrónimos</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>9</b>
<b>Objetivos de la actualización del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED)</b>	<b>11</b>
<b>Antecedentes</b>	<b>13</b>
5.1 El Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad en perspectiva histórica	13
5.2 Discapacidad en la Agenda 2030	16
5.3 Desafíos de inclusión educativa de los niños y adolescentes con discapacidad	18
5.4 Los avances del Grupo de Washington y la medición de la población con discapacidad en la región	20
5.5 La disponibilidad de información en la región	23
5.6 El proceso regional de revisión de los indicadores del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad para su actualización	37
<b>Marco conceptual y modelo de análisis</b>	<b>41</b>
6.1 Derecho a la educación, inclusión y equidad	41
6.2 La calidad educativa	43
6.3 El modelo de análisis	44
<b>Los indicadores del SIRIED actualizado</b>	<b>47</b>
Acuerdos sobre la identificación de la discapacidad	48
Acuerdos sobre la medición de los tipos de discapacidad	48
<b>Referencias</b>	<b>51</b>
<b>Metadatos del SIRIED actualizado</b>	<b>55</b>
Fichas técnicas de los indicadores	56
<b>Glosario de terminología vinculada a los indicadores</b>	<b>85</b>

## **Advertencia**

**El uso de un lenguaje que no discrimine es un compromiso en este documento.**

**Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica en el texto se emplea el masculino genérico en el entendido de que todas las menciones en ese sentido representan siempre por igual a ambos sexos, salvo que se indique lo contrario.**

# Acrónimos

Sigla	Definición
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CEA	Conferencia Estadística de las Américas
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CIDDM	Manual de Clasificación de las Consecuencias de la Enfermedad
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
DAES	Grupo de Expertos en Datos sobre Discapacidad y Departamento de Asuntos Económicos y Sociales
ERCE	Estudio Regional Comparativo y Explicativo
E2030	Marco de Acción Educación 2030
MECE	Ministerio de Educación y Ciencia (España)
MEFPD	Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (España)
MICS	Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEA	Organización de los Estados Americanos

Sigla	Definición
OACDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONE	Oficina Nacional de Estadística de República Dominicana
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
RIINEE	Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales
SIGED	Sistemas de Información para la Gestión Educativa
SIRIED	Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESCO Santiago	Oficina Regional para América Latina y el Caribe
GW	Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad

# Introducción

Entre 1990 y 2020, como respuesta al reconocimiento normativo de la discapacidad, al aumento en la demanda de información, a la mayor concientización sobre los derechos de las personas con discapacidad y a la necesidad de evaluar acciones puntuales de política, América Latina ha avanzado en la producción de datos y estadísticas sobre las personas con discapacidad. Estos avances se alinean con lo establecido en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) promulgada en 2006, que expresa el compromiso de los Estados por recopilar información adecuada sobre la materia, incluidos datos estadísticos y de investigación, para alimentar la formulación e implementación de políticas, considerando el desglose necesario para identificar y eliminar las barreras con que se enfrentan las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos (OACDH, 2008).

Sin embargo, se reconoce que estos progresos han sido lentos, insuficientes y, en muchos casos, han tenido problemas metodológicos vinculados al uso de definiciones limitadas y a la falta de criterios estandarizados para la identificación de la discapacidad. Ciertamente, la escasa visibilidad de la población con discapacidad en las estadísticas educativas es un reflejo de su marginación y exclusión, y constituye una barrera para garantizar su pleno ejercicio de derechos.

Con este marco, la UNESCO Santiago, Oficina regional para América Latina y el Caribe, con el apoyo del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y, en coordinación, con los países miembros de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), impulsó en 2007 la construcción del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED). Este sistema, que tenía como objetivo producir

indicadores educativos regionalmente comparables sobre los estudiantes con discapacidad, fue implementado en un ciclo de trabajo que se desarrolló entre 2007 y 2013.

Desde entonces, diversos actores vinculados con los derechos de las personas con discapacidad han realizado avances conceptuales y metodológicos que han ampliado y enriquecido el marco para la identificación, el diagnóstico y el monitoreo de esta población. La consolidación del enfoque biopsicosocial para el abordaje de la discapacidad (**recuadro 1**) y los significativos consensos metodológicos alcanzados en torno a su operacionalización estadística, que se plasman en las recomendaciones elaboradas por el Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad (GW), son el reflejo de estos avances.

La adopción de la Agenda 2030 en general y del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 en particular, también plantea nuevos retos para el abordaje de la discapacidad en consonancia con los principios de «no dejar a nadie atrás», «llegar primero a los más rezagados» y de abarcar «lo largo de la vida».

Estos nuevos elementos exigen hacer un alto y repensar el marco conceptual y de análisis en que se basó inicialmente la formulación del SIRIED, no solo con el fin de reflejar los avances conceptuales y metodológicos, sino también con el de internalizar los desafíos que el mandato de la Agenda 2030 y el ODS 4 traen consigo, e impulsar el fortalecimiento y mejor uso de los datos existentes. Este documento es un esfuerzo en ese sentido.

Esta publicación plantea un resumido recorrido por estos avances y, a partir de ellos, identifica los cambios necesarios que debe atravesar el SIRIED para impulsar mejoras orientadas a fortalecer la medición de la situación educativa de la población con discapacidad en la región. La versión del documento que aquí se

presenta fue aprobada por los países miembros de la RIINEE en el marco de las XVIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, celebradas del 4 al 8 de marzo de 2024 en Santa Cruz de la Sierra, Estado Plurinacional de Bolivia. En estas jornadas también se acordó una primera implementación del SIRIED actualizado en un conjunto de países de la región para completar la validación de la propuesta.

El documento se organiza de la siguiente manera: el capítulo 1 presenta los objetivos de la revisión y actualización del SIRIED. Luego, el capítulo 2 propone un recorrido por un conjunto de tópicos que conforman los antecedentes para esta actualización. Allí se incluyen las definiciones fundacionales que sustentaron al diseño original del SIRIED, el abordaje de la discapacidad desde el ODS 4 y la Agenda 2030, los avances del GW en relación con la medición de la discapacidad y una exploración de las capacidades estadísticas que presenta la región para producir datos e indicadores educativos sobre la población con discapacidad en los sistemas de información educativa, las encuestas de hogares y los censos de población. Este capítulo incluye también una relatoría del proceso desarrollado junto con países de la región para revisar y actualizar la propuesta original del SIRIED. El capítulo 3 desarrolla los fundamentos conceptuales sobre los que se basa la actualización del SIRIED. Por último, el capítulo 4 detalla la nueva propuesta de indicadores, considerando tanto los acuerdos operativos que funcionaron como marco para su elaboración como los criterios para su selección. Este capítulo se complementa con el anexo 1, que presenta las especificaciones técnicas para cada uno de los indicadores propuestos, y con el anexo 2, que define los conceptos clave involucrados en la formulación de los indicadores.

# Objetivos de la actualización del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad

La revisión y modificación de la propuesta original del SIRIED busca dar continuidad a los objetivos y compromisos en los que este se sustentaba inicialmente y, al mismo tiempo, incorporar los nuevos requerimientos y perspectivas que los avances conceptuales, metodológicos y de agenda están señalando.

El SIRIED actualizado se proyecta como una herramienta para el monitoreo del grado de cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y para el seguimiento a la agenda educativa marcada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como un complemento para el marco de monitoreo del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 a nivel regional. Se espera que produzca información que sea relevante para identificar las desigualdades y los desafíos específicos que enfrentan las personas con discapacidad para su inclusión educativa plena, considerando aquellas desagregaciones que permitan identificar y eliminar las barreras que limitan el ejercicio de sus derechos. Esto ayudará a los países a tomar medidas para abordar estos desafíos y garantizar que todos los estudiantes con discapacidad tengan acceso a una educación de calidad.

Así mismo, el SIRIED actualizado busca impulsar la implementación de las modificaciones necesarias en los sistemas de información para la gestión educativa (SIGED) con el fin de alinear a la región con las prácticas aceptadas internacionalmente en relación con la identificación de la discapacidad. El SIRIED actualizado no se concibe solamente como un conjunto de indicadores, sino también como un espacio de referencia para orientar las agendas de producción y uso de información educativa de la población con discapacidad en el marco de los compromisos internacionales, y como un punto de encuentro y aprendizaje que articule el trabajo de organismos internacionales y otros actores que comparten la preocupación por avanzar en la producción de

más y mejores datos educativos sobre la población con discapacidad.

Con ese horizonte, el SIRIED actualizado plantea avanzar en tres procesos paralelos y complementarios. En primer lugar, propone acopiar, analizar y difundir de manera periódica información relevante y regionalmente comparable sobre la situación educativa de la población con discapacidad. En segundo lugar, propone establecer las orientaciones necesarias para que los SIGED puedan avanzar en las modificaciones que permitan responder a las recomendaciones sobre la identificación de la discapacidad aceptadas internacionalmente y a las que se adscribe, considerando criterios comunes que cada país pueda luego adaptar y apropiarse. En tercer lugar, y dado que los marcos de referencia del ODS 4 y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obligan a los sistemas de información educativa a construir mediciones sobre fenómenos para los cuales aún no existen consensos metodológicos u orientaciones claras —como es el caso de la evaluación de aprendizajes en estudiantes con discapacidad o el abordaje del aprendizaje a lo largo de la vida para la población con discapacidad—, propone impulsar una agenda de investigación y construcción de conocimiento que, en un mediano plazo, permita subsanar estos vacíos.

Con ese sentido, el SIRIED actualizado se plantea los siguientes objetivos:

- Conocer y monitorear la situación educativa de los estudiantes con discapacidad en la región para el cumplimiento del derecho a la educación, tal como lo promueve la Agenda 2030.
- Consolidar un espacio de diagnóstico y apoyo continuo a la formulación e implementación de políticas educativas basadas en evidencia y orientadas a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

- Orientar la agenda regional de producción de información sobre la situación educativa de los estudiantes con discapacidad hacia la estandarización de las metodologías de recolección de datos en base a las recomendaciones internacionales, apoyando a los países en la mejora de sus sistemas de información.
- Producir conocimiento que permita orientar la mejora de los sistemas de información educativa en pos de incrementar la calidad y diversidad de datos disponibles.

# Antecedentes

La actualización del marco conceptual y metodológico del SIRIED demanda identificar y profundizar en aquellos elementos que constituyen referencias necesarias para garantizar un sistema de información actualizado y consistente con los compromisos asumidos por los países y con los recursos de información que disponen.

Los principales antecedentes para considerar en esta revisión son:

- El surgimiento y la consolidación del SIRIED como sistema de indicadores para medir la situación educativa de la población con discapacidad, considerando sus diferentes etapas de desarrollo, avances y marcos de referencia.
- Los principios rectores de la Agenda 2030, particularmente aquellos que se vinculan con la educación para la población con discapacidad.
- Los avances del Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad para fortalecer las herramientas de medición de la población con discapacidad y garantizar su comparabilidad, con orientaciones para garantizar el cotejo internacional y las adaptaciones a cada contexto nacional.
- Las capacidades estadísticas que presentan actualmente los países de la región para la generación de información sobre la situación educativa de la población con discapacidad.

## El Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad en perspectiva histórica

En su formulación inicial el SIRIED tenía como objetivo principal contar con un conjunto de información y de indicadores educativos regionalmente comparables sobre los estudiantes en situación de discapacidad, que permitiera:

- Conocer y monitorear la situación educativa de los estudiantes con discapacidad en los países de América Latina en relación con el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y de calidad.
- Identificar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, así como los recursos y apoyos que requieren para garantizar su pleno acceso a la educación, su permanencia, participación y aprendizaje.
- Proporcionar información relevante para la definición, desarrollo y monitoreo de políticas y provisión de recursos y apoyos que garanticen la igualdad de oportunidades de la población con discapacidad.
- Contribuir al monitoreo de la agenda de Educación para Todos aportando información sobre una población tradicionalmente excluida de las estadísticas educativas.

Se esperaba que el SIRIED constituyera una herramienta eficaz para formular, analizar y monitorear acciones públicas que impulsaran la igualdad de acceso y de oportunidades para las personas con discapacidad en la región. El SIRIED basó su construcción en la concepción de discapacidad planteada en el artículo 1 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (OACDH, 2008), lo que implica el reconocimiento de un modelo social e interactivo de la discapacidad (**recuadro 1**).

El SIRIED se fundamentó en cuatro enfoques estrechamente relacionados entre sí:

- 1 Derechos en educación: este enfoque reconoce que todas las personas, sin excepción, tienen derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad que asegure su participación y aprendizaje a lo largo de la vida. Este derecho está fundado en los principios de obligatoriedad, gratuidad, igualdad de oportunidades y no discriminación.

**Recuadro 1****Un recorrido sintético por las definiciones de discapacidad**

El abordaje de la discapacidad ha experimentado un cambio significativo desde comienzos de la década de 1990, sobre todo en términos teóricos y discursivos. Hasta el 2000 aproximadamente, la definición de discapacidad se centraba en el déficit y en las condiciones médicas (enfoque médico). Este enfoque consideraba a la discapacidad como un problema individual que debía ser tratado médicamente y a las personas con discapacidad como víctimas, objetos de caridad y beneficiarios de programas (González, 2013). La omisión de factores individuales y sociales que manifiesta el enfoque médico al momento de identificar la discapacidad llevó al surgimiento de un segundo enfoque, denominado social. En este, «la discapacidad ya no es un atributo de la persona sino el resultado de las relaciones sociales» (Seoane, 2011), las que se consideran fundamentales no solo para la definición e identificación de la discapacidad sino también para su tratamiento.

El 2001 la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) como el marco conceptual para una nueva comprensión del funcionamiento, la discapacidad y la salud. Esta clasificación refleja el esfuerzo por armonizar los enfoques médico y social y se fundamenta en la revisión que la OMS realizó en 2001 a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Incapacidades y Minusvalías.

A partir de la CIF se entiende a la discapacidad como un fenómeno multidimensional que integra tres niveles: i) un nivel corporal, referido a las deficiencias de la estructura o de las funciones corporales; ii) un nivel individual, relativo a las limitaciones de las actividades al nivel de la persona y; iii) un nivel social, referido a las restricciones en la participación al nivel de las situaciones vitales en un contexto social y en el que se incluye a todas las personas, tengan o no discapacidad (Giuliodori, 2008 y Seoane, 2011). Este enfoque, denominado biopsicosocial o funcional,

reduce el acento en las causas de la discapacidad y en su conceptualización como deficiencia y pone énfasis tanto en el modo en que esa limitación de la capacidad incide en la interacción de la persona con su estado de salud, sus factores personales y los elementos contextuales, como en la visión de la discapacidad como diferencia con reconocimiento social. Por tanto, el término «discapacidad» no es entendido como consecuencia de una enfermedad, sino como un término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano (Toboso y Ripollés, 2008).

La visión planteada por la CIF encuentra sustento jurídico en la promulgación en 2006 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Hernández, 2015). Este documento entiende a la discapacidad como un concepto que evoluciona, y que es el resultado de la interacción entre ciertas condiciones o impedimentos y las barreras que se manifiestan debido a la actitud y a un entorno poco acomodaticio que impide la participación plena y efectiva de un individuo en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. La CDPD no solo es un hito por ser vinculante y obligatoria en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad, sino también porque otorga un paraguas normativo que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y obligaciones y, por tanto, se alinea con el enfoque de derechos que guía el accionar de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

Es precisamente este último enfoque el que adopta la actualización del SIRIED. Por tanto, entiende a la discapacidad como un concepto multidimensional y en evolución, que incluye a todas las personas, tengan o no discapacidad e involucra aspectos de la función y estructura del cuerpo (deficiencias), de la capacidad (medida por la posibilidad de realizar actividades básicas sin el beneficio de asistencia de ninguna forma) y del desempeño (medido por la capacidad del individuo para llevar a cabo estas mismas actividades básicas usando ayuda) (OACDH, 2008; Giuliodori, 2008; UNICEF, 2021a).

- 2 Educación de calidad: implica la búsqueda del máximo desarrollo de potencialidades en cada persona por medio de aprendizajes socialmente relevantes, pertinentes a las necesidades de la persona y su contexto y que no reproduzcan las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionen sus opciones de futuro, todo esto con un marco de acción pública eficaz y eficiente (UNESCO OREALC, 2007).
- 3 Educación inclusiva: este enfoque se justifica tanto en su rol clave en el aseguramiento del derecho a la educación como en su importancia para garantizar el acceso en igualdad de condiciones a una educación de calidad para las personas con discapacidad. La educación inclusiva implica un proceso educativo orientado a la diversidad de necesidades de los estudiantes y a reducir y eliminar la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2005 y 2009).
- 4 Atención a la diversidad: postula que la diferencia no debe entenderse como déficit, sino como valor y, por tanto, supone abogar por la inclusión de los grupos y personas discriminadas en la educación.<sup>1</sup>

El proceso de implementación del SIRIED fue estructurado en dos fases (figura 1). La primera (2007-2010) estuvo centrada en la elaboración y validación de la propuesta metodológica, en el diseño analítico y en la definición del alcance del sistema y de los indicadores que lo componen. Esta fase contempló tres momentos de trabajo:

- **Primer momento (agosto 2007 a marzo 2008):** a partir de una consulta a diecinueve países de Latinoamérica se realizó una evaluación de la disponibilidad y de las principales características de las estadísticas e indicadores sobre estudiantes con discapacidad producidos y disponibles en la región, así como de las necesidades de información para alimentar la gestión del sistema educativo y la formulación, seguimiento y evaluación de políticas nacionales.<sup>2</sup> Los resultados de esta consulta fueron presentados en la IV Jornada de Cooperación sobre Educación Especial e Inclusión Educativa organizada por la RIINEE en 2007. Fruto de la discusión en ese evento se definieron el foco y el alcance del SIRIED y se constituyó un Comité Técnico conformado por Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala y República Dominicana, para apoyar en el segundo momento

<sup>1</sup> Para mayor detalle sobre el modelo de análisis del SIRIED original, puede consultar UNESCO OREALC (2010).

<sup>2</sup> Los resultados de este relevamiento pueden verse en UNESCO OREALC (2007b).

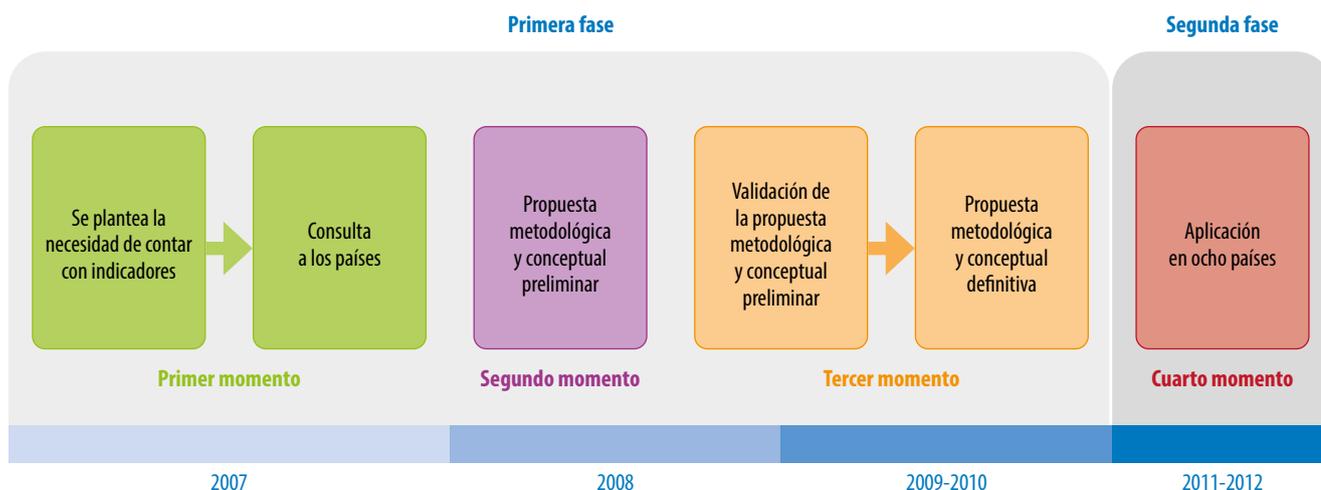
de trabajo. Tomando en cuenta los acuerdos de la IV Jornada, UNESCO Santiago elaboró una primera versión de la propuesta metodológica y conceptual del SIRIED, que incluía la definición del modelo y de las dimensiones de análisis, así como un conjunto de indicadores, variables y herramientas asociadas. Esta primera versión fue presentada en marzo de 2008 a los países miembros del Comité Técnico. Con los aportes y sugerencias de este encuentro se consolidó la propuesta metodológica y conceptual inicial.

- **Segundo momento (abril a diciembre 2008):** el objetivo principal de esta etapa fue la validación de la propuesta metodológica y conceptual en un doble proceso. En primer lugar, a través de un juicio de expertos del ámbito de la educación especial y de la estadística. Luego, a partir de la aplicación piloto de la propuesta en cinco países: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala y República Dominicana. En ambos procedimientos se buscaba examinar la coherencia entre los componentes del sistema, así como la pertinencia de la propuesta, la aplicabilidad del modelo de análisis y la factibilidad de cálculo de los indicadores. Como resultado del proceso de validación se adecuaron los marcos conceptuales y metodológicos y se precisaron definiciones y clasificaciones. Los resultados de este momento fueron presentados en la V Jornada de Cooperación sobre Educación Especial e Inclusión Educativa.
- **Tercer momento (2009-2010):** se orientó a validar la propuesta a nivel de instituciones educativas en tres países seleccionados considerando la diferencia de contextos y sistemas educativos (Argentina, Guatemala y Brasil) con el objetivo de generar información que contribuyera a validar los componentes del sistema y el diseño de herramientas de acopio de información. Con los insumos recabados se elaboró la propuesta metodológica definitiva, que fue presentada en diciembre de 2010.<sup>3</sup>

La segunda fase de implementación del SIRIED (2011-2012) estuvo centrada en la difusión de la propuesta metodológica y en la aplicación de un primer conjunto de indicadores seleccionados en consideración a la información disponible en diecinueve países de la región.

Inicialmente, se contó con información para producir catorce indicadores (siete cualitativos y

<sup>3</sup> La propuesta metodológica está plasmada en UNESCO OREALC (2010).

**Figura 1.** Etapas de implementación del SIRIED original

Fuente: Elaboración propia.

siete cuantitativos) de ocho países (Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay, Perú y República Dominicana). Los resultados de esta primera aplicación están plasmados en el documento «Sistema Regional de Información Educativa de la Estudiantes con Discapacidad: Resultados de la primera fase de aplicación» (UNESCO OREALC, 2013a) y fueron presentados en su versión preliminar y final en las Jornadas IX y X de Cooperación sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINE de 2012 y 2013 respectivamente.

Considerando el valor del SIRIED para la región, durante la X Jornada se acordó invitar a los países integrantes de la red que no participaron en el primer relevamiento a implementar el SIRIED en sus respectivos sistemas de información, este llamado fue reiterado en las jornadas posteriores.<sup>4</sup> En los años siguientes, el SIRIED se mantuvo como un hito de referencia para la producción de indicadores sobre población con discapacidad.

En 2021, UNESCO Santiago junto con los países miembros de la RIINEE iniciaron un nuevo ciclo de trabajo orientado a reimpulsar el SIRIED a partir de la revisión y actualización de sus planteamientos iniciales. Con ese fin, durante la XVI Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE se acordó constituir un equipo de trabajo formado por al menos cuatro países que, coordinado por UNESCO Santiago, tendría la tarea de revisar y actualizar la metodología del sistema

y priorizar un conjunto de indicadores a nivel regional que aporten al monitoreo de los avances en el ODS 4 y a la implementación del artículo 24 de la CDPD. Este documento es el resultado del trabajo de este equipo.

### Discapacidad en la Agenda 2030

La Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) representa el compromiso de la comunidad educativa en favor de la Educación 2030 y de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. La declaración hace hincapié en señalar que la inclusión y la equidad, en la educación y a través de ella, «son la piedra angular de una agenda de educación transformadora que exige hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje» y «que ninguna meta educativa debe considerarse lograda a menos que se haya alcanzado para todos» (UNESCO, 2016, p. 7). Por tanto, exige «realizar los cambios necesarios en las políticas de educación» y focalizar los esfuerzos educativos «en los más desfavorecidos y especialmente en las personas con discapacidad», pues solo así se podrá garantizar que nadie se quede atrás. Este conjunto de menciones recoge el esfuerzo que, durante varias décadas, ha realizado la comunidad internacional para garantizar el derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad (**recuadro 2**) y los traslada a los compromisos asumidos en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible.

En el mismo sentido, el Marco de Acción Educación 2030 indica que todas las personas, incluyendo a las personas

<sup>4</sup> Para revisar las actas de jornadas RIINEE XI, XII, XIII, XIV y XV, véase <https://bit.ly/3UjVVcz>.

**Recuadro 2****El derecho a la educación de las personas con discapacidad en los instrumentos y en la normativa internacional**

El primer hito para la educación de las personas con discapacidad fue la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960, en esta se estableció un marco normativo para la garantía del derecho a la educación que permanece vigente en varios instrumentos posteriores, incluida la Agenda de Educación 2030.

En la década del noventa sucedieron avances importantes para la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad. En 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en Jomtien, señaló la importancia de universalizar la equidad y la igualdad de acceso a la educación básica para todos, con especial atención en las personas con discapacidad (UNESCO, 1990). En 1993, se publicaron las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1994), cuya finalidad fue garantizar a las personas con discapacidad los mismos derechos y obligaciones que las demás personas, promoviendo la igualdad de oportunidades en la educación y su integración gradual a la educación general. Un año después, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, se explicitó un cambio en el paradigma educativo para las personas con discapacidad a partir de la adopción del principio de educación inclusiva (UNESCO y MECE, 1994). En 1999, en el marco de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Declaración de Guatemala), se ratificó la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad y de prevenir y eliminar todos los obstáculos que excluyan o restrinjan el ejercicio de sus derechos humanos (OEA, 1999).

El 2000, en el marco del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, la comunidad internacional reafirmó el compromiso por avanzar hacia una educación inclusiva y declaró la urgencia de tomar particularmente en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad (UNESCO, 2000). En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General número 9 que planteó la necesidad de observar una serie de

aspectos vinculados al derecho a la educación de los niños y adolescentes con discapacidad, entre los que se puede mencionar: el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades, la necesidad de una educación inclusiva, la garantía de acceso a la educación obligatoria y en el grado que corresponda y la provisión de los apoyos y ajustes necesarios para que las escuelas puedan responder a las necesidades particulares de las personas con discapacidad (Comité de los Derechos del Niño, 2007). En diciembre de ese mismo año, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la CDPD estableciendo el enfoque biopsicosocial como aproximación a la discapacidad.

En relación con la educación, la CDPD establece en su artículo 24 que los Estados deben garantizar el acceso a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, y asegurar que las personas no queden excluidas del sistema educativo por motivos de discapacidad, ampliando de manera implícita el concepto de derecho a la educación hacia el derecho a una educación inclusiva (OACDH, 2008).

En 2015, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2016) pusieron el énfasis en la inclusión y la equidad como bases de una educación de calidad, y recalcaron que la agenda de educación debe incluir «a todos sin excepción». En 2016 se adoptó la Observación General número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, que amplía el artículo 24 de la CDPD, señalando que el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación en la cultura, la legislación, la política y la práctica en los sistemas educativos, así como también en el monitoreo de las políticas educativas.

El 2019, el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en Educación reafirmó la importancia de la inclusión educativa como proceso de transformación que garantiza la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, respetando y valorando la diversidad y eliminando todas las formas de discriminación en la educación y a través de ella (UNESCO, 2020a).

Este conjunto de marcos normativos refleja el tránsito desde una perspectiva de integración de la discapacidad a los sistemas educativos hacia una perspectiva inclusiva con calidad, donde los estudiantes con discapacidad no solo asisten a la escuela, sino que además participan, con ayuda de las adaptaciones necesarias, en todas las actividades de esta.

con discapacidad, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. El marco exige abordar las desigualdades educativas vinculadas a acceso, participación y aprendizajes y reconoce la necesidad de contar con «datos de mejor calidad sobre los niños con discapacidad, catalogando las distintas discapacidades y evaluando su nivel de gravedad y plantea el reto de elaborar indicadores y utilizar los datos para crear una base informativa que fundamente la formulación de programas y políticas» (UNESCO, 2016).

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, adoptada en 2015, tiene en su centro los principios de inclusión y equidad, se compromete a no dejar a nadie atrás y obliga a incorporar la perspectiva de la discapacidad en todos sus aspectos de implementación. El principio rector de «no dejar a nadie atrás» refleja la universalidad de la agenda e implica no solo el reconocimiento de la discapacidad sino también la participación de las personas con discapacidad en los procesos que se implementen para alcanzar sus metas, tal y como plantea la CDPD. En la agenda se incluye de manera explícita a las personas con discapacidad en siete metas y once indicadores que están vinculados a la educación (ODS 4), el empleo (ODS 8), la reducción de desigualdades (ODS 10), el transporte y los espacios públicos accesibles (ODS 11), y al desarrollo de la capacidad de los países para desglosar los datos por discapacidad (ODS 17).

Asimismo, la inclusión en la mayoría de los objetivos de desarrollo sostenible de expresiones como «para todos», «los vulnerables», «no discriminatorios», «acceso igualitario» o «acceso universal» y la consideración en el marco de indicadores del desglose por discapacidad cuando sea posible, son expresiones de un abordaje transversal de la discapacidad que reafirma que sin la garantía de los derechos de las personas con discapacidad no existirá sostenibilidad en el desarrollo.

En relación con la educación, la agenda reconoce que las personas con discapacidad deben tener acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para su desarrollo personal y para participar plenamente en sociedad. Específicamente, el ODS 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. Claramente, la redacción del ODS 4 reafirma los principios postulados en Jomtien en 1990, en Salamanca en 1994, en Dakar el 2000 y en

Incheon el 2015 y además se vincula estrechamente con los artículos 27 y 24 de la CDPD.<sup>5</sup>

La consideración de la discapacidad es explícita en dos metas del ODS 4:

- Meta 4.5: Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y formación profesional.
- Meta 4a. Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y personas con discapacidad y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Además, la discapacidad se considera de manera implícita en otras cuatro metas: 4.1, 4.2, 4.3 y 4.6; que al tener un claro carácter universal alcanzan también a las personas con discapacidad.

La meta 4.5 tiene especial importancia para el ODS 4 pues se relaciona con el reconocimiento de las desventajas educativas de la población más vulnerable, y con la magnitud del esfuerzo que debe realizarse para alcanzar una educación equitativa. Particularmente, el indicador 4.5.1 del marco de monitoreo del ODS 4 hace referencia a la necesidad de construir índices de paridad para varias características —entre las que se incluye la discapacidad— en todos los indicadores definidos en el marco que puedan ser desagregados. En los hechos, la meta 4.5 hace que todos los indicadores, y por ende sus metas, incorporen la perspectiva de la discapacidad más allá de si este colectivo está o no mencionado de forma explícita.

## Desafíos de inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad

América Latina muestra actualmente un escenario complejo en materia de inclusión educativa de la población con discapacidad, en el que se evidencian no solo deudas profundas en términos de normativa y condiciones para la inclusión, sino también tendencias preocupantes en los indicadores educativos básicos.

<sup>5</sup> Otros artículos de la CDPD relacionados con educación son: 1-9, 13, 16, 19, 25, 28 y 31.

En los países de la región, los marcos normativos, en general, establecen el derecho de las personas a recibir una educación de calidad, sin discriminación de ningún tipo, y los Estados asumen el compromiso de una educación gratuita y obligatoria (UNESCO OREALC, 2013a). Todos los países ratificaron la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y, con ello, se comprometieron a respetar todas y cada una de sus disposiciones. En casi la totalidad de los países, los ministerios de educación cuentan con leyes relativas a la población con discapacidad.

Sin embargo, aún se manifiestan algunas vacancias significativas. Por ejemplo, si bien cerca del 60 % de los países de la región tiene una definición de educación inclusiva, solo dos terceras partes de esas definiciones abarcan a múltiples grupos marginados. Eso significa que la mayoría de los países aún tienen que adoptar un concepto más amplio de inclusión. Aún en un 42 % de los países las leyes disponen brindarles educación en instalaciones separadas y solo en un 16 % se promueve la educación inclusiva. El resto opta por combinaciones de segregación e integración (UNESCO, 2020b).

A pesar de contar con una normativa favorable, el acceso a la educación de los niños, las niñas y adolescentes con discapacidad es una deuda pendiente. Los datos producidos por el SIRIED para el año 2010 revelan que, en el conjunto de países participantes del piloto, los estudiantes con discapacidad alcanzan mayores niveles de acceso a la educación primaria, y una mayor exclusión en la educación preprimaria y secundaria, donde solo una ínfima porción llega a cursar la secundaria alta (UNESCO OREALC, 2013a).

Datos más recientes revelan la magnitud de la exclusión en los años previos a la pandemia: niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad representaban el 12 % de la población escolarizada, pero el 15 % de la población sin escolarizar. Las probabilidades de estar fuera de la escuela se incrementan a medida que se avanza en la educación: el porcentaje de población con discapacidad fuera de la escuela es cuatro puntos porcentuales mayor al resto de la población entre aquellos en edad de cursar la escuela primaria, siete puntos más entre aquellos en edad de cursar el primer ciclo de secundaria, y once puntos más entre aquellos en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria (UNESCO, 2020b).

Solo puede establecerse un sistema educativo inclusivo si las escuelas de educación regular se vuelven más inclusivas, esto es, si logran educar mejor a todo el

estudiantado en sus comunidades. Para el periodo cercano al 2010, aproximadamente uno de cada tres estudiantes con discapacidad asistía a escuelas de educación especial, lo que da cuenta de las deudas pendientes en términos de inclusión (UNESCO OREALC, 2013a). Aunque estos datos están desactualizados, reflejan el importante reto existente para los sistemas educativos en el proceso de avance hacia una educación inclusiva.

Esto revela que muchos niños y adolescentes con discapacidad que logran ingresar en el sistema educativo son enviados a escuelas especiales. En muchos casos, son los propios agentes estatales quienes gestionan una derivación de estudiantes con discapacidad a estos establecimientos, o ejercen presión sobre sus familias para que lo hagan, violando su obligación de garantizar una educación sin discriminación (RREI, 2019).

Las tendencias 2015-2019, disponibles solamente para un conjunto reducido de países, muestran un escenario preocupante: las brechas de escolarización en la educación preprimaria y en la educación secundaria se han ido incrementando. Esto se debe principalmente a que, en ese quinquenio, el acceso de la población con discapacidad a estos niveles educativos no ha mejorado. Por ejemplo, en este conjunto de países con información, las diferencias promedio de acceso a la educación secundaria alta era de 4,6 puntos porcentuales en 2015, esta diferencia se incrementó a 11,1 puntos en 2019. Es decir, el escenario de inclusión es más inequitativo al final del periodo que al inicio (UNESCO OREALC, CEPAL y UNICEF, 2022).

Las dificultades para implementar una educación inclusiva para personas con discapacidad son múltiples. Un estudio de 2019 revela algunos de los principales factores que operan como barreras para la inclusión, estos están vinculados con el apoyo necesario a las personas con discapacidad en el marco de la educación regular y con los ajustes razonables que se deben realizar en función de las necesidades individuales. Entre estos factores destacan: la existencia de recursos inadecuados para la inclusión, la definición tardía o insuficiente de las necesidades de la población, la formación inadecuada del personal docente, la infraestructura inaccesible y la falta de tecnología de apoyo (Hincapié y otros, 2019). En los países de la región, aún se registra la existencia de un conjunto importante de edificios escolares cuya infraestructura e instalaciones siguen siendo inadecuadas.

La Red Regional por la Educación Inclusiva identifica los principales obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad para ingresar a las escuelas regulares (RREI, 2019). Estos son: los rechazos a la inscripción por parte de las escuelas, la exigencia de profesional de apoyo como condición para la inscripción, el incremento de los costos de la matrícula o de las cuotas mensuales debido a la implementación de apoyos y ajustes razonables, la imposición de evaluaciones basadas en diagnósticos médicos, y la elaboración de acuerdos que limitan la inclusión del niño o la niña, o la responsabilidad de la institución.

También persisten en la sociedad y se materializan en las escuelas, mecanismos de discriminación, estereotipos y estigmatización que afectan a los estudiantes con discapacidad, incidiendo en sus oportunidades de permanecer en la escuela y aprender. Los mecanismos discriminatorios no solo excluyen a los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, la asignación desproporcionada de las minorías a la educación especial demuestra en qué medida están presentes los prejuicios culturales en la detección de las necesidades especiales (UNESCO, 2020b).

Los niños y adolescentes con discapacidad han sufrido de manera desproporcionada las consecuencias de la pandemia por COVID-19, particularmente por la imposición de la enseñanza remota y la ausencia de interacción directa entre pares. La mayoría de las plataformas de aprendizaje, así como gran cantidad de contenidos digitales, no han sido diseñados de forma accesible para estudiantes ciegos o sordos. Perder la rutina diaria que proporcionan los establecimientos escolares agrega una dificultad adicional para los estudiantes con especial sensibilidad a los cambios, como aquellos que padecen algún trastorno del espectro autista. Por otra parte, el apoyo que suelen prestarles las escuelas se ha reducido o incluso suspendido para evitar el riesgo de infección (UNESCO OREALC, CEPAL y UNICEF, 2022).

Finalmente, diversos estudios coinciden en el enorme desafío que implica para la región la ausencia de información sobre la situación educativa de la población con discapacidad. Esta vacancia invisibiliza el diagnóstico de la exclusión y la detección de las barreras que operan para la plena inclusión, lo que limita las capacidades de incidencia de las políticas educativas. Asimismo, esta ausencia limita la posibilidad de dar cuenta de los avances que se van produciendo en la región en el camino hacia una educación inclusiva, de calidad para todos y sin ningún tipo de discriminación.

La producción de información en los países presenta cuatro deudas: dificultad en la identificación de estudiantes con discapacidad, comparabilidad limitada entre países y a lo largo del tiempo, concentración de la producción de datos en el acceso, sin contemplar otras dimensiones como las trayectorias o las condiciones de inclusión, y una mínima integración o colaboración de datos entre las instituciones estatales que generan datos sobre población con discapacidad (Vera *et al.*, 2024). UNICEF (2021a) señala que esta situación responde a aspectos relacionados con el uso de definiciones limitadas, con la falta de criterios estandarizados para la captura de datos, el uso de lenguaje estigmatizante o crítico en los instrumentos y con la falta de inclusividad en los métodos de captura.

### Los avances del Grupo de Washington y la medición de la población con discapacidad en la región

Pese a los avances conceptuales y de la normativa internacional mencionados en los recuadros 1 y 2, la disponibilidad de datos que reflejen la situación educativa de los estudiantes con discapacidad sigue siendo baja. Además de la escasez de datos, existen problemas técnicos para producirlos que impactan en la precisión de la medición (diferentes definiciones arrojan resultados distintos para un mismo país) y generan limitaciones severas para la comparabilidad entre países.

Para abordar estas dificultades, y con el auspicio de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas, se conformó en 2001 el Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad, compuesto por representantes de las Oficinas Nacionales de Estadística de más de 140 países, así como de agencias de la ONU, organizaciones no gubernamentales internacionales y organizaciones para personas con discapacidad. El objetivo principal del GW es desarrollar herramientas de recopilación de datos estadísticos sobre la población con discapacidad y proporcionar información comparable sobre discapacidad.

Utilizando la CIF como marco, el Grupo de Washington ha elaborado un conjunto de herramientas para recopilar datos sobre discapacidad que facilitan la desagregación de la información considerando la población con y sin discapacidad, y permiten la comparabilidad internacional. El enfoque biopsicosocial que adopta el GW hace que la identificación no se

base en preguntar sobre la condición médica, sino que se enfoca en identificar las dificultades que tienen las personas para su participación plena y efectiva en la sociedad.

Para ello, el GW ha elaborado tres instrumentos. El primero es la lista breve de preguntas sobre funcionamiento (figura 2), que está compuesta por seis preguntas sobre la funcionalidad en los principales ámbitos (visión, audición, movilidad, cognición, autocuidado y comunicación) y fue pensada para su uso en censos y encuestas que no están centradas en discapacidad. Este instrumento permite identificar si las personas con discapacidad participan de manera plena, efectiva y en igualdad de condiciones en todos los aspectos de la sociedad (GW, 2020). La lista breve fue adoptada por el Grupo de Expertos en Datos sobre Discapacidad y por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales como medio para desglosar los datos sobre los objetivos de desarrollo sostenible por discapacidad.

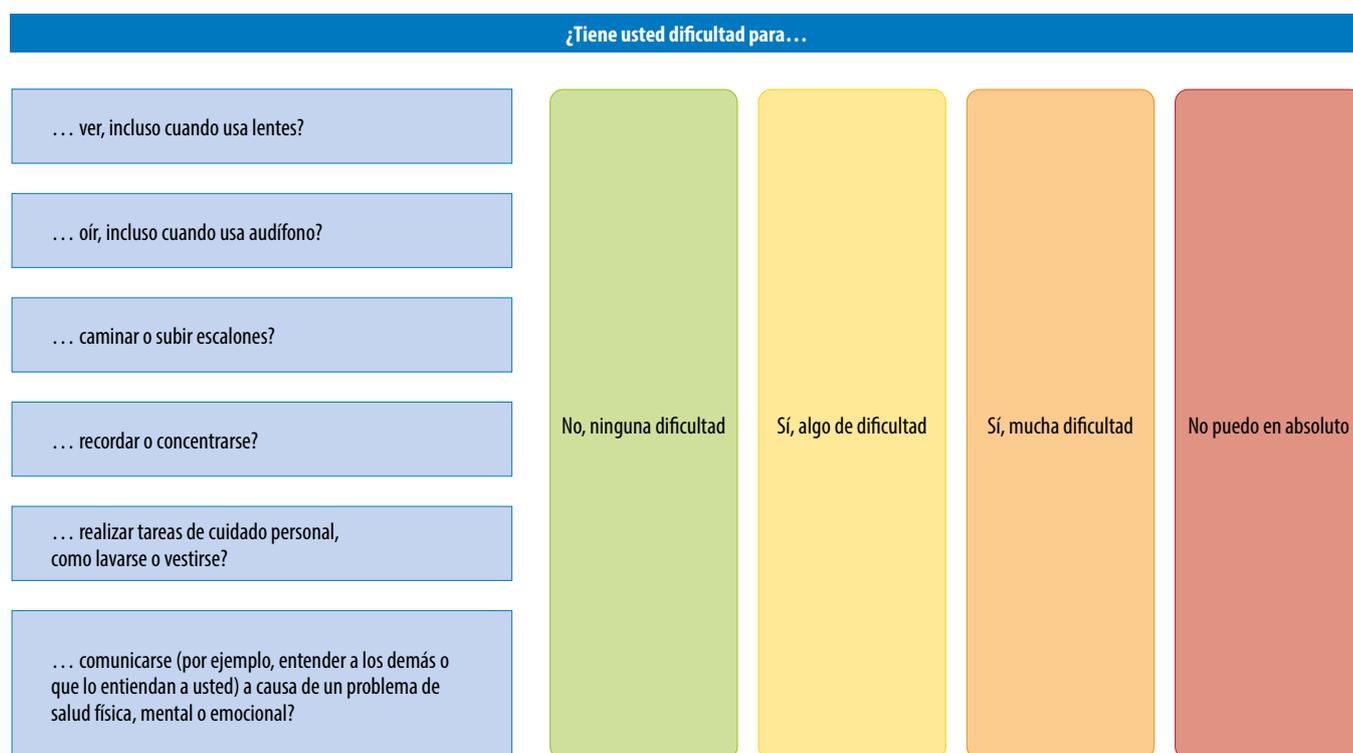
Los dominios incluidos en la propuesta del GW son los que con mayor frecuencia limitan al individuo y tienen como resultado una restricción en la participación de las personas en algunos de los aspectos de la vida social.

De acuerdo con esta metodología, se pueden definir tres grupos de población. Por un lado, a las personas con discapacidad, quienes tienen mucha dificultad o no pueden realizar las actividades consideradas básicas. Por otro lado, a las personas que viven con limitación, es decir, aquellas que tienen alguna dificultad al llevar a cabo ciertas actividades, incluso algunas de ellas pueden no experimentar restricciones en su participación, pero se les considera población en mayor riesgo que el resto de experimentar limitaciones en la realización de tareas específicas (actividades) o restricciones de participación en la sociedad (GW, s.f.). Finalmente, se puede identificar a la población que no tiene limitación en estos dominios.

El segundo instrumento elaborado por el GW es la lista ampliada de preguntas sobre funcionamiento, adoptada en 2010. Este instrumento está orientado a obtener información amplia sobre el estado funcional de las personas con discapacidad, incluye 37 preguntas (tres de las cuales son opcionales) y su uso está dirigido a encuestas para adultos que contengan a la discapacidad entre sus temáticas.

Un tercer instrumento, denominado de longitud intermedia o lista breve mejorada, fue desarrollado en

**Figura 2.** Lista breve de preguntas sobre discapacidad sugeridas por el Grupo de Washington



Fuente: Elaboración propia con base en ONU (2007b).

2019 y agrega a las seis preguntas de la lista breve otras seis preguntas extraídas de la lista ampliada (cuatro sobre el funcionamiento psicosocial y dos sobre el funcionamiento de la parte superior del cuerpo).<sup>6</sup>

Los instrumentos mencionados mostraron ser útiles en el caso de la población adulta, sin embargo, en el caso de la infancia tienden a subidentificar ciertos tipos de discapacidad (UNESCO UIS, 2019). Esto se debe a que los instrumentos no se aplican a niños menores de cinco años y presentan debilidades para detectar discapacidades del desarrollo en niños mayores de cinco años; sobre todo aquellas discapacidades vinculadas a dominios de funcionamiento como son las emociones, el comportamiento, la atención/concentración y las actitudes frente al cambio.

Para abordar esa dificultad, el GW y UNICEF elaboraron un módulo sobre el funcionamiento en niños y adolescentes denominado módulo de funcionamiento infantil que incluye dos versiones: la primera para niños de 2 a 4 años y la segunda para niños y adolescentes entre 5 y 17 años. Este módulo, que adopta el mismo enfoque biopsicosocial que los anteriores, se caracteriza por incluir preguntas sobre el funcionamiento que son pertinentes para esos grupos de edad. La versión para niños de 2 a 4 años incluye 16 preguntas mientras que la versión para niños y adolescentes entre 5 y 17 años está compuesta por 24 preguntas. Una característica fundamental en ambos módulos es que las preguntas deben administrarse a la madre o al cuidador principal. En marzo de 2017, varias agencias de la ONU, Estados y organizaciones de personas con discapacidad recomendaron el uso de este módulo como herramienta para la desagregación de datos de los objetivos de desarrollo sostenible para niños.

Con el fin de apoyar la garantía del derecho a una educación de la infancia con discapacidad, el GW y UNICEF han desarrollado un quinto módulo orientado a evaluar el clima escolar y la participación en la escuela, denominado módulo de educación inclusiva. Este tiene tres conjuntos de preguntas que buscan proporcionar información sobre las influencias ambientales en la participación de los estudiantes con discapacidad. El

<sup>6</sup> Adicionalmente, el GW ha desarrollado los siguientes instrumentos: un módulo de discapacidad para encuestas de la fuerza laboral, adoptado en 2020 y desarrollado junto con la Organización Internacional del Trabajo; un módulo sobre funcionamiento psicosocial; y un módulo sobre otros aspectos del medio ambiente y la participación, que actualmente se está examinando.

### Recuadro 3

#### Los instrumentos y módulos desarrollados por el Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad

En el siguiente listado se comparten los enlaces para acceder al material clave sobre los distintos desarrollos realizados por el GW para la medición de la discapacidad:

- [Introducción a las listas de preguntas del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad.](#)
- [Lista breve de preguntas sobre la discapacidad del Grupo de Washington.](#)
- [Lista breve mejorada de preguntas sobre la discapacidad del Grupo de Washington.](#)
- [Lista ampliada de preguntas sobre funcionamiento del Grupo de Washington.](#)
- [Módulo de funcionamiento infantil del Grupo de Washington y UNICEF - 2 a 4 años.](#)
- [Módulo de funcionamiento infantil del Grupo de Washington y UNICEF - 5 a 17 años.](#)
- [Módulo sobre discapacidad para encuestas de población activa del Grupo de Washington y la OIT.](#)
- [Módulo sobre inclusión educativa del Grupo de Washington y UNICEF \(en proceso/en inglés\).](#)

primer conjunto, busca captar actitudes de la población adulta en relación con la educación de la infancia en general y de la infancia con discapacidad en particular. El segundo está destinado a los cuidadores de los niños que asisten a la escuela e incluye preguntas sobre accesibilidad física, plan de estudios y otros aspectos del entorno escolar como la asistencia de los docentes y el acceso a actividades sociales. El tercero se orienta a los niños y busca mayor comprensión de las barreras de participación, seguridad, transporte, asequibilidad y accesibilidad a los programas de estudio.

Considerando que estos desarrollos han sido adoptados por la Agenda 2030 como la aproximación más adecuada para desagregar los datos por discapacidad, se hace necesario considerarlos junto con otras recomendaciones internacionales como base para avanzar en la armonización de la identificación de la discapacidad desde un enfoque funcional en las

entidades educativas. Esto permitirá, por un lado, mejorar la medición de la población con discapacidad a partir de un método consistente con un enfoque de educación inclusiva y, por otro lado, avanzar en la armonización de los procesos de producción de información redundando en la comparabilidad entre países.

## La disponibilidad de información en la región

Uno de los obstáculos para la inclusión en la educación de las personas con discapacidad es la falta de datos fiables (UNESCO, 2020). La demanda de datos sobre esta población es histórica y ha cobrado creciente relevancia en la agenda de políticas de información educativa en los últimos años. En 2006, la CDPD en su artículo 31 planteaba la urgencia de recopilar y difundir datos y estadísticas sobre la situación de las personas con discapacidad. En 2007, el relator especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz resaltaba esta situación al advertir «la notoria ausencia de información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad» y la «menos frecuente existencia de datos sobre la cantidad de personas con discapacidad escolarizadas» (ONU, 2007a). En 2010, el documento metodológico del SIRIED mencionaba:

En la región no se dispone de datos básicos e indicadores significativos y actualizados en relación con la situación educativa de los estudiantes con discapacidad, que permitan la realización de análisis comparados, el desarrollo de políticas y la provisión de recursos (UNESCO OREALC, 2010).

Actualmente, y pese a los avances que la región ha mostrado en la producción de estadísticas educativas, la disponibilidad de datos sobre discapacidad es limitada. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) entre las desagregaciones para el monitoreo de los indicadores vinculados al ODS 4 con menor disponibilidad en la región está la vinculada a la condición de discapacidad.<sup>7</sup> La baja disponibilidad de datos se refleja también en la poca información sobre estudiantes con discapacidad que se observa en las publicaciones de datos del UIS,<sup>8</sup> y en el bajo número de

países que incluyen datos relacionados con la meta 4.5, el indicador 4.a o desagregaciones de indicadores del ODS 4 por discapacidad en sus revisiones nacionales voluntarias del progreso de los objetivos de desarrollo sostenible (Vera *et al.*, 2022).<sup>9</sup> Estos hechos apuntan a un limitado desarrollo de dispositivos de información que permitan captar datos sobre esta población (UNESCO UIS, 2016).

En lo que sigue se propone realizar una rápida caracterización del estado de la situación de las principales fuentes de información educativa en relación con la disponibilidad y la calidad de los datos sobre personas con discapacidad.

## Los sistemas de información y gestión educativa

Si bien existen varias fuentes de información para contar con datos e indicadores educativos,<sup>10</sup> la fuente por excelencia para el diagnóstico y monitoreo de la educación son los sistemas de información y gestión educativa. Estos han sido tradicionalmente la fuente de datos más usada pues permiten generar indicadores en múltiples dimensiones, como el acceso, la participación, el progreso y la finalización, los docentes, las condiciones de infraestructura, los recursos educativos disponibles, entre otros.

En los últimos años los SIGED de la región han mostrado avances importantes en la producción de estadísticas educativas actualizadas, desagregadas y comparables. Sin embargo, esto no ha sido suficiente y aún quedan necesidades de información por cubrir, sobre todo vinculadas a grupos vulnerables como las personas con discapacidad (Vera *et al.*, 2024).

que publicó el UIS en septiembre del 2023, apenas tres países contaban con desagregaciones de los indicadores para la población con discapacidad en solo dos de los más de cuarenta indicadores del marco, y cuyo valor más reciente correspondía al 2010. Véase <http://data.uis.unesco.org/>.

<sup>9</sup> En relación con la meta 4.5, solo una de catorce revisiones nacionales voluntarias presenta datos relativos a la discapacidad, mientras que en el caso del indicador 4.a, solo tres países presentan datos. Las revisiones nacionales voluntarias consideradas son de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay y fueron tomadas del repositorio disponible en <https://bit.ly/4cZaF7H>.

<sup>10</sup> UNESCO UIS (2017) señala como principales fuentes de información para el sector educativo a registros administrativos, encuestas de hogares, registros de gasto público en educación y evaluación de aprendizajes.

<sup>7</sup> UNESCO UIS (2016) muestra que solo el 11 % de los países de la región estaría en condiciones de contar con indicadores desagregados por discapacidad.

<sup>8</sup> A modo ilustrativo, puede reconocerse que en la base de indicadores para el seguimiento del ODS4, en la actualización

Los SIGED, pese a contar con datos sobre esta población,<sup>11</sup> presentan limitaciones en cuanto a estadísticas e indicadores comparables, oportunos y de calidad. En general los indicadores que producen tienden a concentrarse en el acceso, descuidando los indicadores sobre la trayectoria y los obstáculos en el itinerario educativo. Se evidencia también la existencia de dificultades en términos de comparabilidad internacional (y muchas veces incluso a nivel nacional) y un uso de instrumentos alejados del enfoque biopsicosocial.

Una mirada a los procesos de producción de los indicadores para los estudiantes con discapacidad permite identificar una serie de desafíos metodológicos y operativos que son comunes a la gran mayoría de los sistemas de información y gestión educativa de la región y que comprometen su calidad.<sup>12</sup> Estos son: i) dificultades en la operativización del marco conceptual, y ii) centralidad en el acceso.

### Dificultades en la operativización del marco conceptual

Si bien la mayoría de los SIGED en la región han adoptado en sus marcos legales el enfoque biopsicosocial para el abordaje de la discapacidad, los instrumentos de captura que implementan se encuentran lejos de este enfoque (Yáñez, 2022). Las estrategias de recolección de información se enfocan casi exclusivamente en identificar tipos de discapacidad,<sup>13</sup> y salvo escasas excepciones no se contempla la captura de datos que permitan conocer las características del entorno educativo que dificultan o impiden una interacción social plena y efectiva de las y los estudiantes con discapacidad. Esto implica que, en los hechos, en gran parte de los SIGED aún predomina un criterio médico (CEPAL, 2022).

El sesgo hacia la identificación de la discapacidad está acompañado de marcadas diferencias en las formas en las que se realiza esa tarea y en los tipos o dominios que se consideran. Si bien en general los países identifican los tipos de discapacidad visual, auditiva y motora, se

observan diferencias en la forma en que lo hacen. En algunos casos se pregunta por el diagnóstico médico (por ejemplo, ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, ausencia de miembros), en otros se pregunta directamente sobre la tenencia de discapacidad visual, auditiva o motora y en otros se presenta una combinación de aproximaciones. En ningún caso, con excepción de Guatemala, se pregunta por la dificultad para ver o para oír (CEPAL, 2022), lo que nuevamente confirma la ausencia de un enfoque biopsicosocial en los instrumentos de relevamiento.

En relación con los dominios considerados, la región también muestra diferencias (figura 3). Así, por ejemplo, en algunos casos se considera la discapacidad motora y en otros se usa la categoría discapacidad física o se usa discapacidad visual y en otros ceguera y baja visión. Existen también países que incluyen como dominio de discapacidad diagnósticos médicos como pueden ser el síndrome de Asperger o el síndrome de Down, entre otros. Otro criterio que se aleja del enfoque biopsicosocial y confirma el sesgo hacia la contabilización es el uso de la categoría «múltiples discapacidades», que no solo puede confundir a quienes completan los registros administrativos, sino que además no dice nada sobre las dificultades que los estudiantes incluidos en este dominio pueden presentar en la escuela.

Los SIGED en Latinoamérica tampoco muestran avances en la consideración o en la inclusión del grado funcional de la discapacidad, lo que lleva a considerar a estudiantes con diferentes grados en una misma categoría obviando que las diferencias de grado implican diferentes barreras en su interacción dentro de la escuela.<sup>14</sup>

Por otra parte, en la mayoría de los países la información registrada en el SIGED sobre el tipo de discapacidad y sobre las dificultades que implica para el estudiante es proporcionada por los docentes, quienes en general no están capacitados para esta tarea. Esto lleva a categorizaciones subjetivas que sobreestiman o subestiman la verdadera situación. Por ejemplo, es común que los docentes identifiquen a los estudiantes con dificultades de aprendizaje como estudiantes con discapacidad —señal de ello es la existencia de una presencia desproporcionada de minorías en la matrícula

<sup>11</sup> CEPAL (2022) menciona que, de quince países consultados sobre disponibilidad de datos sobre estudiantes con discapacidad en sus registros administrativos, trece confirman que relevan esta información.

<sup>12</sup> Para conocer las preguntas que actualmente utilizan los países en sus SIGED, puede consultar Yáñez (2022) y CEPAL (2022).

<sup>13</sup> Entendiéndose el término tipo como el dominio funcional en el que se tiene la discapacidad.

<sup>14</sup> Esto es relevante porque un mismo diagnóstico médico puede derivar en diferentes limitaciones para la participación social y, por tanto, en diferentes acciones de política.

Figura 3. Dominios relevados por países en América Latina.



Fuente: Elaboración propia

de escuelas de educación especial (UNESCO, 2020b)—, así como también es común que la declaración de la discapacidad se base en la existencia de un certificado médico de discapacidad.

La dispersión que existe en las formas en las que los SIGED identifican a los estudiantes con discapacidad, además de implicar un conjunto de sesgos en la medición, posee dos consecuencias adicionales: imposibilita contar con comparaciones rigurosas entre países —tanto de prevalencia agregada como por dominio—, y con frecuencia impide las comparaciones entre distintas fuentes de datos al interior de los propios países pues, en muchos casos, las instituciones involucradas en la recopilación y producción de datos utilizan definiciones, conceptos y enfoques diferentes a los que se utilizan en los SIGED.

### Centralidad en el acceso

En la mayoría de los países, las estadísticas sobre estudiantes con discapacidad están centradas en el acceso (cantidad de estudiantes inscritos), mientras

que los datos sobre las condiciones de la progresión educativa o la cobertura son escasos.

Otro aspecto que muestra una baja consideración en los SIGED es el relacionado con las condiciones de accesibilidad de la infraestructura educativa y el equipamiento, ambos clave para lograr una educación inclusiva. Al igual que en el caso de la identificación de la discapacidad, los instrumentos de recopilación no están estandarizados y generalmente se limitan a las adaptaciones requeridas para incluir a estudiantes con discapacidades físicas, prestando una atención mínima a las necesidades funcionales de estudiantes con discapacidades visuales, auditivas, cognitivas y comunicacionales, entre otras (Yáñez, 2022). Adicionalmente, los pocos datos disponibles sobre accesibilidad presentan una periodicidad cuestionable. El hecho de que en el marco de monitoreo del ODS 4 la mayoría de los países de la región no reporten el indicador 4.a señala que no se tiene el dato o, si existe, no está actualizado.

Actualmente, los avances tecnológicos para el procesamiento de la información y el tránsito de la mayoría de los SIGED de la región hacia el registro de información nominal<sup>15</sup> han permitido ampliar significativamente el tipo de información que se recoge y los indicadores que se producen. Esta oportunidad debe ser aprovechada para ir más allá del simple conteo de los estudiantes con discapacidad y producir otros indicadores desglosados por características, como edad, sexo, área de residencia, origen étnico e inclusive grado de discapacidad. Las posibilidades que se abren a partir de la nominalización de los SIGED van más allá de la caracterización, la ubicación y el monitoreo de los estudiantes con discapacidad, ya que además brindan insumos para la comprensión e identificación de vulnerabilidades y la priorización e implementación de acciones y, a partir de la facilidad de interconexión con otros sistemas de información del Estado, permite complementar la información educativa con aquella vinculada a salud y protección social.

### La medición de la discapacidad en las encuestas de hogares y los censos de población

Las encuestas de hogares y los censos de población constituyen recursos valiosos para la caracterización de la población con discapacidad, pues amplían los márgenes de los datos producidos por los sistemas de información y gestión educativa, que solo remiten a la población escolarizada. Por otra parte, el registro de información basado en los hogares y a cargo de una persona capacitada para esa función permite mejorar la calidad de los datos.

Los censos de población, al ser un relevamiento censal aplicado a toda la población, ofrecen oportunidades de caracterización superiores a las que brindan las encuestas de hogares, ya que habilitan múltiples desagregaciones, incluyendo la localización geográfica de la población. Por ello, este tipo de censos son una fuente de información privilegiada sobre la población con discapacidad (en algunos casos la única) para establecer un conjunto de medidas centrales, por ejemplo, su prevalencia, su caracterización sociodemográfica, educativa y su ubicación geográfica

<sup>15</sup> En 2020, el 80% de los países de América Latina y el Caribe declararon tener un sistema de información y gestión educativa basado en registros únicos de identificación del estudiante. De los países que no tenían SIGED nominalizados, prácticamente todos planeaban implementarlos en el futuro (UNESCO UIS, 2020).

(CEPAL, 2019). Su principal limitación es la frecuencia de implementación. La recolección de datos cada diez años abre un lapso extremadamente amplio, y la información que produce envejece rápidamente frente a los requerimientos que demanda el seguimiento a los fenómenos educativos.

Las encuestas de hogares también presentan ventajas vinculadas a su aplicación regular, lo que constituye una cualidad para la producción de información para el monitoreo. Asimismo, la amplia variedad de preguntas que incluyen permite contar con recursos de información para desagregar la información en función de diferentes criterios, lo que favorece a la caracterización de la población con discapacidad. Su principal limitación está dada por su carácter muestral que, combinado a la ausencia de parámetros asociados a la discapacidad en el diseño muestral, tiende a redundar en pocos casos de personas con discapacidad en la muestra, lo que dificulta el logro de estimaciones confiables.

### La medición de la población con discapacidad en los censos

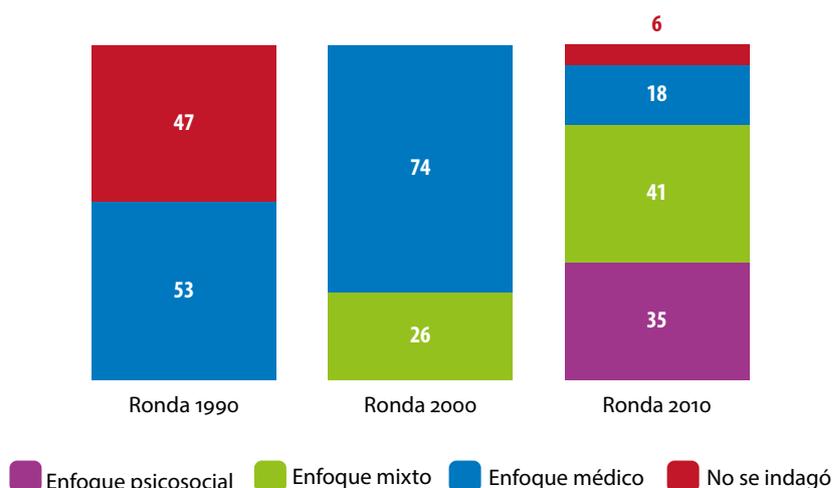
La medición de la población con discapacidad en los censos ha implicado desafíos metodológicos que han aparecido como consecuencia de la evolución en los modos de concebir a la discapacidad y de las estrategias para realizar una medición.

En los últimos veinte años, puede reconocerse en América Latina un incremento de la presencia de la temática de discapacidad en los censos y una diferencia del tipo de enfoque utilizado por cada país (figura 4). Por ejemplo, en la ronda de la década de los noventa algo más de la mitad de los países incluían preguntas al respecto. Luego, en la década del 2000, todos los países habían incorporado preguntas sobre discapacidad en sus censos.<sup>16</sup> Sin embargo, como se analiza más adelante, el modo de abordar el fenómeno varió mucho entre países, involucrando en las preguntas diferentes enfoques, incluso una combinación de ellos.

Para la ronda de 2010, todos los censos de población de los países de América Latina —a excepción de Chile—

<sup>16</sup> Para conocer en detalle las preguntas utilizadas en las cédulas censales de cada país y año de aplicación, puede consultarse el [sitio de la CEPAL](#) que compila los instrumentos utilizados en cada país, junto con el acceso a procesadores en línea de sus resultados. También se puede acceder al [sitio del Observatorio Latinoamericano de Censos de Población](#), que ofrece acceso a los instrumentos y manuales utilizados en los censos de los países de América Latina.

**Figura 4.** Porcentaje de países de América Latina según enfoque utilizado en la formulación de preguntas sobre discapacidad en los censos de las décadas de 1990, 2000 y 2010



Fuente: Elaboración propia con base en CEPAL (2019).

incluyeron preguntas sobre discapacidad. En este conjunto de relevamientos, muchos países introdujeron cambios en las preguntas en relación con las aplicaciones anteriores. En muchos casos estos cambios se orientaron a incorporar el enfoque biopsicosocial, aunque se reconoce que en varios países prevaleció un enfoque mixto, que combinaba preguntas que remitían al enfoque médico. Esto generó un doble impacto. Se dificultó la comparabilidad de la información entre países, al utilizarse diferentes estrategias de medición y también se dificultó la comparabilidad temporal dentro un mismo país. El cambio de metodología en un país no permitía comparar la información obtenida en la ronda de censos del 2010 respecto de la anterior.

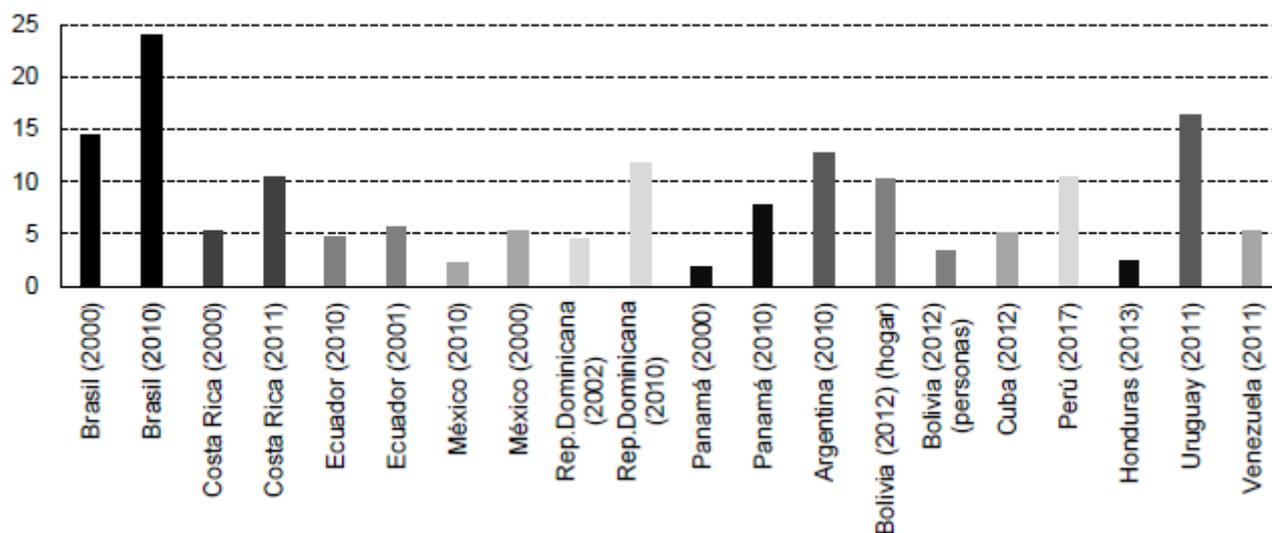
Un análisis más detallado para la ronda de censos del 2010 permite reconocer el siguiente escenario:

- Seis países utilizaron el enfoque psicosocial siguiendo las recomendaciones internacionales. Sin embargo, esta aplicación no estuvo completamente alineada a las recomendaciones, ya que varios países expresaron las preguntas con opciones de respuesta dicotómicas (Sí/No).
- Siete países combinaron el enfoque psicosocial y el médico. Algunos de estos países consideraron más de los seis dominios propuestos internacionalmente, estando varios de estos nuevos dominios asociados al enfoque médico.
- Tres países basaron su relevamiento únicamente en el enfoque médico.
- Un país incluyó preguntas a nivel de hogar, lo que no permite la reconstrucción de información a nivel de persona.

- Un país no incluyó preguntas sobre discapacidad.

Tal como se ha adelantado, la consecuencia de esta variedad de escenarios es la obtención de información que no es comparable entre países ni al interior de ellos. La figura 5 muestra las estimaciones de población con discapacidad para un grupo de países seleccionados para las rondas 2000 y 2010, y permite identificar algunos elementos que refuerzan los problemas vinculados a la falta de comparabilidad de datos entre países o entre años en un mismo país. Por ejemplo, si se consideran los datos obtenidos en los censos de la ronda del 2010, se obtienen diferencias muy marcadas entre países. En Brasil la prevalencia de población con discapacidad se acerca al 25% del total, mientras que en Ecuador se sitúa en torno al 5%, en México al 2% y en Argentina al 12%. Estas diferencias tienen origen en distintos criterios de identificación de la población con discapacidad, ya que no hay ningún elemento objetivo que permita justificar que en Brasil la prevalencia de la población con discapacidad sea trece veces superior a la de México.

También se observan cambios marcados cuando se comparan las rondas del 2000 y 2010 para un mismo país. En Brasil se incrementa diez puntos porcentuales, en Panamá se cuadruplica, en República Dominicana, México y Costa Rica se aumenta en más del doble. Claramente estas variaciones están asociadas a cambios en la forma de identificar a la población con discapacidad. Un resumen del modo en el que los países indagaron esta materia en la ronda del 2010 se presenta en la tabla 1.

**Figura 5.** Porcentaje de personas con discapacidad, según país y año en los censos del 2000 y 2010 de los países de América Latina

Fuente: CEPAL (2019).

A la fecha de realización de este informe, muchos países aún no han llevado adelante —o se encuentran en proceso de implementación— de los censos de la ronda de 2020. Si bien la mayoría de los países tenía en su agenda implementar el censo entre 2020 y 2022, la irrupción de la pandemia por COVID-19 obligó a posponer estos relevamientos. Por ello, el análisis que puede desarrollarse sobre los cambios implementados en la última década en torno a la medición de la población con discapacidad es limitado.

Con esa consideración, se realizan dos análisis complementarios que permiten aproximar un diagnóstico. El primero hace referencia a las recomendaciones elaboradas por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para la incorporación de preguntas sobre discapacidad desde un enfoque basado en los consensos internacionales. Si bien no informa sobre el contenido de los instrumentos utilizados por los países, da cuenta del estado de la discusión regional sobre la medición de la discapacidad en los censos. El segundo, presenta un análisis de los instrumentos disponibles para un conjunto acotado de países que cuentan con el instrumento desarrollado y disponible.

En relación con el primer abordaje, la CEPAL publicó en el 2020 una revisión de las recomendaciones para los censos de población y vivienda en América Latina

(CEPAL, 2020). Esta publicación establece una serie de orientaciones para el diseño de los instrumentos censales y posee un capítulo específico sobre discapacidad. Allí recupera los principales antecedentes para abordar los derechos de las personas con discapacidad que han sido referidos en el capítulo 4: CDPD, ODS, CIF y las recomendaciones de la OMS y del GW. El documento enumera un conjunto de recomendaciones para el diseño de los instrumentos, que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Las preguntas sobre discapacidad deben formularse a nivel de personas y sin filtro de edad.
- Los institutos que opten por aplicar muestreo en el relevamiento deben incluir las preguntas de discapacidad en el formulario básico.
- Se debe evitar, a toda costa, introducir las consultas sobre discapacidad con preguntas que pudieran condicionar negativamente las respuestas de los entrevistados.
- Se recomienda incluir los seis dominios y sus grados de severidad tal como son recomendados por el Grupo de Washington. Si no fuese posible acoger la propuesta, se recomienda firmemente reducir a los cuatro dominios básicos de la discapacidad: movilidad (caminar), visión, audición y cognición. Se debe realizar una pregunta separada para cada dominio y el lenguaje utilizado debe ser claro, inequívoco y simple.

**Tabla 1.** Formato de las preguntas y enfoque utilizado para la identificación de población con discapacidad en los censos de la década del 2010 en los países de América Latina

País	Enfoque psicosocial	Enfoque médico	Combinación de ambos enfoques	Formato de las preguntas
Argentina	●			Se incluyen cinco preguntas, categoría de respuesta dicotómica.
Bolivia	●			Se realiza a escala del hogar, primero son cuatro preguntas. Si son afirmativas, se pregunta nombre del integrante del hogar. Se preguntan cinco dominios.
Brasil			●	Se incluyen cuatro preguntas: tres desde el enfoque psicosocial, con cuatro alternativas de respuesta y una basada en enfoque médico que es dicotómica.
Chile				En 2017 no incluye preguntas sobre discapacidad.
Colombia			●	Una pregunta con nueve dominios y cuatro grados de severidad, una segunda pregunta asociada al desempeño diario, una tercera pregunta asociada al origen de la limitación y una cuarta pregunta asociada a los apoyos que usa para la dificultad.
Costa Rica			●	Una pregunta que abarca siete dominios y se marca la limitación que indica (dicotómico).
Cuba		●		Una pregunta sobre nueve dominios.
Ecuador		●		Una pregunta con varios dominios.
Guatemala	●			Se pregunta por seis dominios y alternativas de respuesta con gradualidad, tiene filtro de edad de cuatro años y más.
Honduras			●	Se indaga prácticamente por todos los dominios, pero se combina el enfoque médico con el psicosocial, y se agrega una segunda pregunta sobre la causa de la limitación.
México	●			Se pregunta por seis dominios en el cuestionario básico, pero las respuestas son dicotómicas. En el cuestionario ampliado se pregunta por los mismos seis dominios y se agrega causa de la dificultad.
Panamá			●	Dicotómica, se usan seis dominios.
Paraguay			●	Se pregunta por cuatro dominios, dificultad mental para dos y más años. Se dan cinco alternativas de respuesta.
Perú	●			Se pregunta por seis dominios, y se debe marcar las que tiene limitación.
República Dominicana			●	Se usan seis dominios, pero se agregan otros que son médicos, las alternativas de respuestas son dicotómicas.
Uruguay	●			Solo cuatro dominios con alternativas de cuatro respuestas.
Venezuela		●		Dos preguntas, una con diez dominios de deficiencias y otra asociada a limitaciones.

Fuente: Elaboración propia con base en CEPAL (2019).

- Las preguntas sobre discapacidad deben dirigirse a cada miembro del hogar.
- El criterio recomendado para introducir la pregunta remite a la propuesta de lista breve elaborada por el Grupo de Washington y analizada en el apartado 5.4.

De considerarse plenamente estas recomendaciones en los instrumentos de los países que aún no han implementado la ronda censal 2020, se podría esperar una mejora en la comparabilidad regional de los datos. Sin embargo, los resultados de la segunda aproximación llevan a pensar que esta suposición es optimista.

En relación con ello, se realizó una sistematización del modo en que se incorporaron las preguntas para identificar a la población con discapacidad en las cinco cédulas censales disponibles para la ronda de 2020 (tabla 2).

Tal como se puede observar, al menos en este conjunto de países, aún se presenta un escenario heterogéneo que dificulta la comparación. Si bien en ninguno de estos casos la temática se aborda a partir del enfoque médico, en dos casos se observa la combinación de este enfoque con el psicosocial. Resalta el caso de México, que evidencia un paso de la adopción de un enfoque psicosocial en 2010 a un enfoque mixto, al incorporar una pregunta adicional sobre la existencia de problemas o condiciones mentales.

Se advierte también que no todos los casos en los que se adopta el enfoque psicosocial incluyen alternativas

graduales de respuesta y, por el contrario, las opciones que muestran son de naturaleza dicotómica. En un caso la pregunta se aplica a nivel de hogar, pero no a nivel de persona. En otro caso, se utiliza un filtro de edad.

Esta primera muestra de casos permite anticipar que muchos de los problemas diagnosticados en las rondas de censos del 2010 persistirán en esta nueva edición, lo que establecerá un conjunto de limitaciones para generar información comparable entre países.

## La medición de la población con discapacidad en las encuestas de hogar

A la fecha, prácticamente todos los países de la región recopilan alguna información sobre la situación de las personas con discapacidad a través de sus encuestas de hogares. Sin embargo, no en todos los casos es posible identificarlas. El proceso de incorporación de la discapacidad en las encuestas de hogares ha sido lento y no ha estado exento de dificultades conceptuales, metodológicas y operativas que hacen que sea aún difícil contar con información de calidad de la población con discapacidad, conocer sus características y medir las tendencias en el tiempo (CEPAL, 2014).

En la tabla 3 se presenta un cuadro resumen que indica el contexto y sentido en el que se releva información sobre personas con discapacidad. Para ello, se propone una clasificación de las distintas preguntas basada en los siguientes criterios:

**Tabla 2.** Formato de preguntas y enfoque utilizado para la identificación de población con discapacidad en los censos del 2020 de los países de América Latina

País	Enfoque psicosocial	Enfoque médico	Combinación de ambos enfoques	Formato de las preguntas
Argentina	●			A escala del hogar. Se incluyen seis dominios, y la respuesta es dicotómica.
Colombia			●	Una pregunta con nueve dominios y cuatro grados de severidad, una segunda pregunta asociada al desempeño diario, una tercera pregunta asociada al origen de la limitación y una cuarta pregunta asociada a los apoyos que usa para la dificultad.
Guatemala	●			Se pregunta por seis dominios y la respuesta es dicotómica. Tiene filtro de edad de cuatro años y más.
México			●	Se pregunta por seis dominios en el cuestionario básico, con cuatro alternativas de respuesta. Además, se incluyen una pregunta adicional sobre si tiene un problema o condición mental.
Perú	●			Se pregunta por seis dominios, uno de ellos es una variante diferente a la recomendada. La respuesta es dicotómica (se marca las que correspondan).

Fuente: Elaboración propia.

- Se indaga indirectamente a población inactiva cuando, mediante la variable condición de actividad, se consulta a personas de quince años y más que se encuentran fuera de la fuerza laboral si la causa de ello es su condición de discapacidad.
- Se indaga indirectamente por otros criterios cuando, además de incluir referencias a la discapacidad en la variable condición de actividad, se la incluye también para indagar las causas de inasistencia a la educación, asistencia a ofertas de educación especial, o acceso a beneficios de alguna transferencia o bono por parte del Estado. Es importante destacar, al igual que en el grupo anterior, que en estos no se incluye al total de las personas con discapacidad, sino que solo al subgrupo de ellas que le corresponde responder.
- Se indaga directamente a través de una pregunta, o de un conjunto de preguntas, cuyo propósito es identificar a la población con discapacidad.
- Un último grupo está compuesto por aquellos países que no incluyen preguntas en la encuesta.

Alrededor de catorce países cuentan con al menos una pregunta que indaga sobre personas con discapacidad. Sin embargo, en ocho casos esta pregunta se incluye en el bloque sobre condición de actividad que indaga a personas de quince años y más, y cuya finalidad es dar cuenta de la situación de discapacidad como causa de la inactividad. Es decir, solo aplica a las personas inactivas. Por lo tanto, esta pregunta no permite identificar a la población con discapacidad, ya que excluye a aquellos que se encuentran insertos en el mercado laboral (ocupados o desocupados), y a quienes se encuentran inactivos, pero no identifican a la condición de discapacidad como causa de esta situación. Adicionalmente, excluye a la población menor de quince años.

**Tabla 3.** Información sobre discapacidad en las encuestas de hogares en dieciséis países de América Latina (2010-2021)

País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Argentina	No	No	Sí	Sí	Sí	N/A	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Bolivia	N/A	Sí	N/A									
Brasil	N/A	No										
Chile	N/A	Sí	N/A	Sí	N/A	Sí	N/A	Sí	N/A	N/A	Sí	N/A
Colombia	Sí											
Costa Rica	Sí											
Ecuador	Sí											
Guatemala	N/A	N/A	N/A	N/A	Sí	N/A						
Honduras	Sí											
México	Sí	N/A										
Nicaragua	N/A	N/A	N/A	N/A	Sí	N/A						
Panamá	Sí	N/A										
Paraguay	Sí											
Perú	Sí	N/A										
República Dominicana	Sí											
Uruguay	Sí											

  Indirectamente, a población nativa    
   Indirectamente, otros criterios    
   Directamente  
  No se incluyen preguntas en la muestra    
   Sin EH / Sin información

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, hay seis países (Bolivia, Chile, Costa Rica, México, Panamá y Perú) que incluyen una pregunta específica para identificar a la población con discapacidad (tabla 4). Estos son los únicos instrumentos con los que sería posible construir indicadores educativos sobre población con discapacidad. La mayoría utiliza un formato de pregunta que sigue parcialmente las recomendaciones del GW, identificándose solo un país que aplica de manera estricta la recomendación. Por lo general las preguntas realizadas son las siguientes:

- ¿Tiene usted dificultad para ver, aun usando anteojos?
- ¿Tiene usted dificultad para oír, aun usando un dispositivo auditivo?
- ¿Tiene usted dificultad para caminar o subir escaleras?
- Usando su lenguaje habitual, ¿tiene usted dificultad para comunicarse (por ejemplo, entender o ser entendido por otros)?

Estos seis países suelen utilizar una quinta categoría, que asume el enfoque médico, donde se utilizan categorías vinculadas a la discapacidad mental.

En cuanto a las opciones de respuesta, se puede mencionar que solo dos países (Bolivia y Chile), utilizan la escala de severidad que sugiere el GW como categoría de respuesta para capturar la totalidad del espectro funcional. Los demás países (Costa Rica, México, Panamá y Perú) presentan únicamente categorías dicotómicas (Sí/No).

Al observar las preguntas y categorías de respuesta, puede identificarse que únicamente Chile incluye en su instrumento preguntas que son totalmente compatibles con el enfoque biopsicosocial y con las recomendaciones del GW. La particularidad del caso es que el país excluye de la pregunta a la población de menos de cinco años (lo que también constituye una recomendación del GW, como se analizó en el apartado 5.4). Bolivia presenta un formato muy similar, aunque incorpora una categoría que remite al enfoque médico. Perú plantea un conjunto de limitaciones compatibles con la propuesta del GW, pero sus opciones de respuesta son dicotómicas, por lo que no incorporan el criterio de severidad de la limitación. En Costa Rica, Panamá y México las preguntas combinan el enfoque biopsicosocial y médico, y no incluyen la escala de severidad.

Por otro lado, es importante considerar que los indicadores educativos se enfocan en la población infantil y adolescente y, tal como fue mencionado, las preguntas propuestas por el GW no son las más adecuadas para este segmento de edad, ya que ciertos tipos de discapacidad pueden quedar subrepresentados. En este sentido, es importante no perder de vista estas limitaciones más allá de si se aplican, con mayor o menor rigurosidad, el enfoque biopsicosocial y las recomendaciones proporcionadas por el GW.

Con todo, la inclusión de estas preguntas de identificación de la población con discapacidad no es condición suficiente para producir indicadores educativos para estos seis países. Una de las principales limitaciones que se observa en las encuestas de hogares al momento de producir estadísticas sobre discapacidad emerge de su carácter muestral. Por lo general, los casos positivos que se capturan en el relevamiento son muy pocos como para alcanzar estimaciones representativas. Esto redundando en la generación de indicadores poco confiables, que presentan amplios márgenes de error y tendencias temporales poco consistentes (recuadro 4).<sup>17</sup>

Teniendo en cuenta este escenario, es posible identificar algunas recomendaciones para el uso de los datos producidos por las encuestas de hogares en la producción de indicadores educativos.

- Se recomienda que los países que aún no cuentan con una batería de preguntas que permitan medir la discapacidad se guíen por las preguntas propuestas por el GW, así se mejora la comparabilidad de datos a nivel internacional.
- Es imprescindible que los países revisen las preguntas sobre discapacidad en las encuestas de hogares para adecuarse a las recomendaciones del GW, y lograr una mayor y mejor identificación de las personas con discapacidad según tipo y grados de la limitación.
- En relación con lo anterior, es necesario adecuar y unificar la forma de medición en los países que siguen parcialmente las recomendaciones del GW (ya sea porque mezclan preguntas del enfoque funcional y enfoque médico, o porque no utilizan el gradiente de dificultad).

<sup>17</sup> El grado de precisión en los indicadores depende en gran medida del tamaño de la muestra. Cuanto más precisas o fiables tengan que ser las estimaciones de la encuesta, mayor debe ser el tamaño de la muestra (ONU, 2009), por tanto, bajo ciertos umbrales, las estimaciones dejan de ser confiables para su uso en el análisis.

**Tabla 4.** Información sobre discapacidad en las encuestas de hogares en seis países de América Latina

País	Población	Tipo de enfoque	Preguntas	Categorías de respuesta
Bolivia	Toda la población	Mixto	<p>¿Tiene alguna dificultad permanente, que limite o impida... ver aún con los anteojos o lentes puestos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oír aun cuando utiliza audífonos?</li> <li>• hablar, comunicarse o conversar?</li> <li>• caminar o subir gradas?</li> <li>• aprender, recordar o concentrarse?</li> <li>• vestirse, bañarse o comer?</li> </ul> <p>¿Tiene alguna enfermedad mental que afecte sus actividades diarias?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ninguna dificultad.</li> <li>2. Sí, algo de dificultad.</li> <li>3. Sí, mucha dificultad.</li> <li>4. No puede hacerlo.</li> </ol>
Chile	Cinco años o más	Psicosocial	<p>Las siguientes preguntas indagan sobre dificultades que las personas de este hogar podrían tener para realizar ciertas actividades debido a su estado de salud. ¿Tiene dificultad para...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ver incluso si lleva lentes?</li> <li>• oír incluso si utiliza un audífono?</li> <li>• caminar o para subir escaleras?</li> <li>• recordar o para concentrarse?</li> <li>• en su cuidado personal como para asearse o vestirse?</li> <li>• comunicarse, por ejemplo, dificultad para comprender o ser comprendido?</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No, sin dificultad.</li> <li>2. Sí, algo de dificultad.</li> <li>3. Sí, mucha dificultad.</li> <li>4. No puede hacerlo.</li> <li>9. No sabe, no responde.</li> </ol>
Costa Rica	Toda la población	Mixto	<p>¿Presenta alguna limitación que le dificulte o impida permanentemente... ver aun con los anteojos o lentes puestos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oír?</li> <li>• hablar?</li> <li>• caminar o subir gradas?</li> <li>• utilizar brazos y manos?</li> </ul> <p>¿Tiene alguna dificultad de tipo intelectual? ¿De tipo mental?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tiene</li> <li>2. No tiene</li> <li>3. Se registran como máximo dos limitaciones.</li> </ol>
México	Toda la población	Mixto	<p>¿En su vida diaria, tiene dificultad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• caminar, moverse, subir o bajar?</li> <li>• ver, aun usando lentes?</li> <li>• hablar, comunicarse o conversar?</li> <li>• oír, aun usando aparato auditivo?</li> <li>• vestirse, bañarse o comer?</li> <li>• poner atención o aprender cosas sencillas?</li> </ul> <p>¿Tiene alguna limitación mental? No tiene dificultad física o mental.</p>	Multimarca
Panamá	Toda la población	Mixto	<p>¿Es usted una persona con discapacidad? ¿Qué tipo de discapacidad tiene?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visual</li> <li>• Auditiva</li> <li>• Intelectual</li> <li>• Física</li> <li>• Mental</li> <li>• Visceral</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí</li> <li>2. No</li> </ol>
Perú	Toda la población	Mixto	<p>¿Usted presenta alguna limitación o dificultad permanente, que le impida o dificulte desarrollarse normalmente en sus actividades diarias? Por ejemplo, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moverse o caminar</li> <li>• Usar brazos o piernas.</li> <li>• Ver, aun usando anteojos.</li> <li>• Hablar o comunicarse, aun usando lenguaje de señas.</li> <li>• Oír, aun usando audífonos.</li> <li>• Entender o aprender.</li> <li>• Relacionarse con los demás, por sus pensamientos, emociones, conductas.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sí</li> <li>2. No</li> </ol>

*Nota:* las encuestas consideradas para esta descripción son: la Encuesta de Hogares EH de 2020 (Estado Plurinacional de Bolivia), la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN de 2020 (Chile), la Encuesta Nacional de Hogares ENAHO de 2021 (Costa Rica), la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares Nueva Serie ENIGH de 2020 (México), la Encuesta de Hogares EH de 2020 (Panamá), y la Encuesta Nacional de Hogares ENAHO de 2020 (Perú).

*Fuente:* Elaboración propia con base en Espejo (2022).

**Recuadro 4****La estimación de indicadores educativos para la población con discapacidad en encuestas de hogares**

Las posibilidades que brindan las encuestas de hogares para la estimación de indicadores educativos que sean estadísticamente significativos sobre las personas con discapacidad son limitadas, sobre todo cuando se considera a población en edad escolar. Esta conclusión se demuestra a partir del ejercicio de calcular tres indicadores educativos (promedio de años de escolaridad, tasa neta de asistencia a primaria y tasa neta de asistencia a secundaria) utilizando encuestas de hogares de los años 2010, 2015, 2019 y 2020 para los seis países que identifican a la población con discapacidad en sus encuestas de hogares (**tablas 5, 6 y 7**). En este ejercicio, se evalúa la representatividad estadística para cada país, año e indicador, utilizando los criterios comúnmente aceptados que indican un mínimo de 140 observaciones para considerar la estimación como confiable.\*

En el caso del primer indicador (**tabla 5**) se evidencian estimaciones para la población con discapacidad significativas en todos los países con excepción del Estado Plurinacional de Bolivia, país en el que el número de observaciones es menor a 150 casos. Las desagregaciones por sexo y área de residencia (presentadas en Espejo, 2022) también muestran un grado aceptable de confianza en la mayoría de los países, mientras que las desagregaciones relacionadas a la condición migratoria y al nivel socioeconómico son confiables únicamente en los casos de Chile, México y algunos años en Perú. La situación es similar cuando se consideran desagregaciones por condición étnica.

En términos de confiabilidad, los resultados que se dan en la estimación de los años promedio de escolaridad son el reflejo del amplio tramo de edad (25 y más años) que se considera para su estimación. No sucede lo mismo con los otros dos indicadores cuya población objetivo abarca tramos más cortos de edad y, por tanto, incide en la confianza de las estimaciones.

En el caso de la tasa neta de asistencia a la educación primaria según condición de discapacidad (**tabla 6**) solo la mitad de los seis países considerados alcanzan estimaciones confiables (Chile, México y Perú). Las

estimaciones del Estado Plurinacional de Bolivia muestran el riesgo que se corre al utilizar datos basados en muestras pequeñas: las tendencias en el tiempo muestran inconsistencias y valores atípicos y el indicador pasa de 30,8% en 2010 a 86,6% en 2019 y, luego retrocede a 17,3% en 2020. Los datos de Costa Rica, que también son referenciales, muestran variaciones menos marcadas, pero también inconsistentes, donde el indicador retrocede casi cuatro puntos entre 2010 y 2015, y vuelve a subir en 2019. La desagregación de la tasa neta de asistencia a la educación primaria para la población con discapacidad por otras variables como sexo o lugar de residencia es representativa solo para el caso de Chile y México (presentadas en Espejo, 2022).

Los resultados en términos de confiabilidad para la tasa neta de asistencia a secundaria (**tabla 7**) son similares a los observados en el caso del segundo indicador. Se observan estimaciones confiables a nivel nacional únicamente para tres de los seis países analizados (Chile, México y Perú). Incluso al observar las tendencias en el tiempo pueden reconocerse algunos cambios abruptos que pueden asociarse al error muestral, por lo que se deben establecer advertencias para la lectura de estos datos.

En síntesis, el carácter muestral de las encuestas de hogares conlleva marcadas limitaciones para poder aprovechar estos datos en la generación de indicadores educativos. Esto se debe principalmente a que son pocos los casos identificados como población con discapacidad en la muestra, y en muchos casos no son suficientes para alcanzar estimaciones representativas. Esta situación se agudiza cuando se considera únicamente a población en edad escolar, aspecto que implica un recorte de población de determinados rangos de edad. Esto se traduce en la generación de indicadores poco confiables, que presentan valores con amplios márgenes de error y tendencias en el tiempo poco consistentes. Por tanto, solo los indicadores que se basan en rangos amplios de edad (por ejemplo, promedio de años de escolarización o nivel de alfabetismo) pueden producir resultados fiables.

\* Gutiérrez *et al.*, (2020), Hornik *et al.*, (2002) y National Research Council (2015).

**Tabla 4.** Promedio de años de escolaridad de la población total (mayor de 25 años) y la población con discapacidad, y desagregaciones según sexo, país y año

Países	Población total				Población con discapacidad											
					Total				Varones				Mujeres			
	2010	2015	2019	2020	2010	2015	2019	2020	2010	2015	2019	2020	2010	2015	2019	2020
Bolivia	8,5	8,6	9,4	9,5	5,2	...	6,1	5,7	6,0	...	6,9	7,0	4,5	...	5,3	4,6
Chile	10,1	10,7	10,9	11,6	6,8	7,9	8,5	...	7,1	8,1	8,7	...	6,6	7,8	8,3	...
Costa Rica	8,2	8,5	8,7	8,7	5,1	5,3	5,8	6,2	5,2	5,2	5,7	6,1	5,0	5,4	5,9	6,2
México	8,2	8,8	9,1	9,3	8,5	9,3	...	5,6	8,9	9,5	...	6,0	8,2	9,1	...	5,3
Panamá	9,7	10,1	10,4	...	...	...	7,4	...	...	...	7,1	...	...	...	7,7	...
Perú	9,0	9,2	9,5	9,5	...	5,1	5,6	5,8	...	6,3	6,8	6,6	...	4,0	4,4	4,9
Promedio ponderado	8,6	9,1	9,4	9,6	8,5	9,2	6,9	5,7								

Nota: Valores en rojo indican estimaciones basadas en una muestra menor a 150 casos.

Fuente: Elaboración propia con base en Banco de Datos de Encuestas de Hogares de CEPAL.

**Tabla 5.** Tasa neta de asistencia a la educación primaria de la población total y la población con discapacidad, desagregados según sexo, país y año

Países	Población total				Población con discapacidad											
					Total				Varones				Mujeres			
	2010	2015	2019	2020	2010	2015	2019	2020	2010	2015	2019	2020	2010	2015	2019	2020
Bolivia	97,1	95,8	98,6	96,6	30,8	...	86,6	17,3	32,5	...	88,1	14,7	27,6	...	84,5	31,0
Chile	99,2	99,5	98,8	91,8	92,5	98,2	97,6	...	94,0	98,2	97,3	...	89,3	98,2	98,1	...
Costa Rica	98,9	99,1	99,5	99,3	93,4	89,7	97,9	98,7	91,6	87,1	100,0	98,1	96,0	95,2	94,7	100,0
México	98,4	99,1	98,8	98,4	98,6	99,4	...	82,4	98,7	99,3	...	79,1	89,6	99,5	...	87,0
Panamá	98,8	98,6	99,0	...	...	...	95,5	...	...	...	95,4	...	...	...	95,6	...
Perú	98,7	99,0	98,9	98,2	...	81,3	78,7	89,4	...	81,8	85,2	88,2	...	80,7	72,0	91,3
Promedio ponderado	98,4	98,9	98,8	97,7	98,6	99,3	90,2	83,9								

Nota: Valores en rojo indican estimaciones basadas en una muestra menor a 150 casos.

Fuente: Elaboración propia con base en Banco de Datos de Encuestas de Hogares de CEPAL.

**Tabla 6.** Tasa neta de asistencia a la educación secundaria de la población total y de la población con discapacidad, desagregadas por sexo, país y año

Países	Población total				Población con discapacidad											
					Total				Varones				Mujeres			
	2010	2015	2019	2020	2010	2015	2019	2020	2010	2015	2019	2020	2010	2015	2019	2020
Bolivia	88,6	88,3	92,9	92,6	23,9	...	76,5	16,6	27,0	...	76,8	17,8	15,2	...	76,2	14,1
Chile	95,4	97,3	97,5	92,3	86,3	92,8	95,2	...	85,2	93,4	95,0	...	87,5	92,0	95,5	...
Costa Rica	89,8	92,2	96,5	97,9	83,1	81,5	84,2	97,5	81,2	78,9	82,5	98,4	86,4	85,0	87,8	95,3
México	79,3	84,5	83,8	83,2	79,7	85,1	...	66,5	79,3	84,8	...	65,7	80,1	85,4	...	63,3
Panamá	88,2	90,9	92,5	...	...	...	85,9	...	...	...	85,0	...	...	...	87,1	...
Perú	90,8	93,6	94,9	94,0	...	96,1	73,8	68,2	...	65,8	75,1	66,0	...	72,8	72,1	76,1
Promedio ponderado	83,4	87,2	87,4	86,5	79,7	85,0	85,6	66,7								

Nota: Valores en rojo indican estimaciones basadas en una muestra menor a 150 casos.

Fuente: Elaboración propia con base en Banco de Datos de Encuestas de Hogares de CEPAL.

- Para la población infantil y adolescente además es necesario evaluar el mejor modo de incorporar el abordaje de la propuesta elaborada por el GW y UNICEF, ya que esta se enfoca en la presencia y en el grado de dificultad que pueden derivar en restricciones de la participación social de niños y adolescentes y, por ende, del ejercicio de sus derechos.
- Es necesario mejorar los marcos muestrales para tener datos más confiables, que permitan extrapolar los datos con mayor confianza y producir indicadores robustos. Para ello, se debe contemplar, en el diseño muestral, el propósito de estimar a la población con discapacidad.
- Para el análisis de los datos, se aconseja en primer lugar utilizar distintos años para advertir tendencias de la información, así como detectar inconsistencias. En segundo lugar, es recomendable utilizar información de referencia de otras fuentes de datos, como el censo de población, las encuestas específicas u otros registros administrativos.
- Se aconseja priorizar aquellos indicadores que engloban a la población joven y adulta (máximo nivel educativo, alfabetismo, etcétera) más que aquellos que refieren a la población en edad escolar (tasa de asistencia), ya que los primeros presentan una muestra mayor y con esto las estimaciones son más confiables.
- En caso de que se desee o requiera trabajar con la población escolar, se recomienda trabajar estos indicadores de forma agregada, evitando así desagregaciones. En todo caso, si es que se realizan estas subdivisiones, siempre es necesario evaluar la confiabilidad de las estimaciones.

### La medición de la población con discapacidad en las encuestas de indicadores múltiples por conglomerados

UNICEF ha desarrollado el programa de Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS, por sus siglas en inglés), que consiste en un relevamiento diseñado para ser implementado mediante encuestas estandarizadas en hogares. Este relevamiento proporciona información sobre la población, con particular foco en la situación de los niños y de las mujeres. Sus resultados contribuyen a identificar inequidades y cuellos de botella para el cumplimiento de derechos, a mejorar el diseño de políticas públicas,

y también incluyen preguntas para medir indicadores clave para el monitoreo del progreso hacia los objetivos de desarrollo sostenible.

Esta encuesta se organiza en un conjunto de módulos que abordan una amplitud de temas, algunos de ellos forman parte del relevamiento base, y otros son de carácter opcional. En su sexta ronda, la MICS incluye el denominado Módulo de Funcionamiento Infantil para identificar a la población con discapacidad desarrollado en conjunto con el Grupo de Washington.

A partir de esta incorporación, UNICEF ha podido calcular para 2021 un conjunto base de indicadores educativos para la población con discapacidad en 32 países del mundo, con información recolectada entre 2017 y 2020, pero ninguno de ellos pertenece a América Latina.<sup>18</sup>

En 2019, una iniciativa conjunta entre la Oficina Nacional de Estadística (ONE) de República Dominicana y UNICEF permitió implementar la encuesta ENHOGAR-MICS (ONE y UNICEF, 2021), que consistió en una combinación entre la encuesta de hogares de aplicación usual del país con un conjunto de preguntas adicionales orientadas a la medición de indicadores del ODS 4. Este relevamiento incluyó un módulo de funcionamiento de personas adultas que se basó en el cuestionario breve de preguntas desarrollado por el GW, adoptando los seis dominios para medir la discapacidad y sus niveles de severidad. Al implementarse exclusivamente en población adulta (18 años y más), la encuesta permite calcular algunos pocos indicadores educativos.

En Argentina, entre 2019 y 2020, UNICEF implementó la encuesta MICS con el propósito de mejorar el conocimiento sobre el estado de la situación de la niñez y adolescencia en el país. Esta encuesta utilizó el enfoque de funcionamiento para identificar a la población con discapacidad. El módulo incluyó los dominios de audición, comunicación, ansiedad, concentración, depresión, juego y control de la conducta para la población menor a 5 años. En el cuestionario para niños de 5 a 17 años se incluyeron: vista, audición, caminar, autocuidado, comunicación, aprendizaje, recuerdo, concentración, aceptación del cambio, control de la conducta, hacer amigos, ansiedad y depresión (UNICEF, 2021b).

<sup>18</sup> UNICEF Global database on education for children with disabilities. Consultado en octubre de 2022. Disponible en <https://bit.ly/3WoSVmu>.

A pesar de que este instrumento no ha tenido aún una implementación generalizada en la región, es posible prever que en los próximos años podrá aumentar la disponibilidad de datos e indicadores de caracterización educativa de la población con discapacidad a partir de nuevas rondas de la encuesta. La sexta ronda de MICS se implementó o se prevé implementar en estos años en Costa Rica, Cuba, Honduras, Nicaragua y Paraguay (además de los dos casos mencionados de Argentina y República Dominicana).

### La medición de la población con discapacidad en las evaluaciones estandarizadas

La mayor ausencia de información sobre estudiantes con discapacidad se presenta en las evaluaciones estandarizadas. Como menciona UNESCO UIS (2016), la región aún no ha logrado incorporar mediciones estandarizadas del aprendizaje que, basadas en el concepto de educación inclusiva, permitan capturar información y generar indicadores sobre población de estudiantes con discapacidad. Particularmente, las dos evaluaciones comparables entre países que tienen presencia mayoritaria en la región (ERCE y PISA) no incluyen en sus instrumentos información que permita identificar a los estudiantes con discapacidad.<sup>19</sup>

Esto suele replicarse en las evaluaciones nacionales y en sus cuestionarios complementarios, aunque es posible que en algunos casos se indague al respecto. Sin embargo, se debe considerar que en la mayoría de los países un conjunto importante de estudiantes con discapacidad no participa de las evaluaciones debido a que no se garantizan las condiciones de accesibilidad adecuadas.

<sup>19</sup> ERCE es el Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la OREALC/UNESCO Santiago que evalúa a los alumnos de tercero y sexto de primaria en países de América Latina; para más información, véase <https://bit.ly/4aYbHzh>. PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos que evalúa a estudiantes de quince años a escala global, evaluación en la que participaron en su última edición diez países de la región; para más información, véase <https://www.oecd.org/pisa/>.

## El proceso regional de revisión de los indicadores del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad para su actualización

Los apartados anteriores han caracterizado los avances vinculados con la producción de nuevos marcos conceptuales y metodológicos que se manifestaron en la última década, junto con el incremento de la disponibilidad de información educativa sobre la población con discapacidad. Este escenario estableció la necesidad de realizar una revisión de la formulación original del SIRIED, con el fin de identificar aquellos aspectos que debían ser fortalecidos o incorporados para reflejar más adecuadamente los avances y desafíos actuales.

Durante la XVI Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE desarrollada en 2021, los países participantes acordaron avanzar en un ciclo de actualización del SIRIED. Con ese marco, en el segundo semestre del 2022 se inició un proceso de revisión de la propuesta original del SIRIED, bajo el liderazgo técnico de UNESCO Santiago, que continuó durante 2023. Esta revisión no solo se centró en la evaluación de los marcos conceptuales y metodológicos que sustentan al sistema de indicadores, sino también incluyó una reflexión sobre los objetivos del SIRIED y su rol en la región.

Al momento de revisar la propuesta original del SIRIED, se consideraron los siguientes criterios:

- La revisión de las dimensiones y categorías del sistema, buscando mantener la estructura original y adaptarla para reflejar lo mejor posible la adopción de los nuevos marcos conceptuales.
- La incorporación de dimensiones e indicadores que permitan establecer articulaciones con el ODS4, y que habiliten el uso del SIRIED como herramienta de monitoreo del objetivo.
- La consideración de las lecciones aprendidas de la experiencia del SIRIED original, principalmente en lo que respecta a la factibilidad de cálculo de los indicadores, a las condiciones para la sostenibilidad del sistema en el tiempo, y a su vinculación con otras iniciativas regionales y con las agendas de mejora de los sistemas de información.
- La supresión de indicadores del SIRIED original que no podían ser calculados, ya sea porque no habían

alcanzado una definición precisa para su medición, porque implicaban la necesidad de realizar un relevamiento específico, o porque los países no relevan los datos requeridos.

- La selección de indicadores pertinentes y relevantes para reflejar las dimensiones del marco conceptual, utilizando criterios metodológicos rigurosos.
- La priorización de indicadores que habilitan una interpretación objetiva, y que alcanzan un estándar adecuado de comparabilidad entre países. Esto incluye también la adopción de las definiciones de la Clasificación Internacional Estandarizada de la Educación de 2011.
- La incorporación de algunos indicadores que actualmente no pueden ser calculados por los sistemas de información de los países, pero que forman parte de un pequeño conjunto priorizado para orientar las agendas de mejora de los sistemas de información.
- Las conclusiones arribadas a partir de un proceso de consulta a los países de la región sobre avances preliminares del marco conceptual y de la propuesta de indicadores.

Para llevar adelante esta tarea UNESCO Santiago diseñó e implementó un proceso de revisión organizado en un conjunto de etapas de trabajo que están actualmente en curso. Durante el segundo semestre del 2022, el trabajo estuvo focalizado en tres dimensiones.

En primer lugar, se conformó un grupo de trabajo de cuatro países (Argentina, Costa Rica, Guatemala y Uruguay), a los que después se incorporó Chile, con el objeto de someter a evaluación y validación las propuestas preliminares de las nuevas definiciones conceptuales y metodológicas del SIRIED. Para ello, se realizó una comunicación desde UNESCO Santiago a los ministros de Educación de estos países, solicitando la designación de dos puntos focales: un referente del área de educación inclusiva y otro del área de estadísticas educativas.

Esta metodología ha resultado sumamente valiosa, ya que ha permitido integrar los conocimientos de las áreas de educación inclusiva y estadística, asegurando una mayor rigurosidad y pertinencia en la definición de las dimensiones, categorías e indicadores. Adicionalmente, permitió establecer una dinámica de colaboración interdisciplinaria que habilitó un espacio de formación para los propios equipos.

En segundo lugar, se avanzó en el diagnóstico actualizado de las capacidades estadísticas de los países de la región para producir datos e indicadores educativos sobre estudiantes con discapacidad. Para esta tarea se combinó la revisión de antecedentes con la producción de diagnósticos actualizados. Se tomaron como base dos estudios previos sobre los sistemas de información educativa, uno elaborado por UNESCO Santiago para este proyecto (Yáñez, 2022) y otro desarrollado por la CEPAL (Musante, 2023). Ambos estudios, relacionados entre sí, realizan una caracterización pormenorizada del modo en que los SIGED de los países recolectan información sobre los estudiantes con discapacidad, evaluando sus instrumentos a la luz de las recomendaciones del Grupo de Washington.

En forma complementaria, se realizaron dos estudios para caracterizar otras fuentes de información. Con apoyo de la CEPAL, se analizaron los instrumentos de las encuestas de hogares de los países de la región y, en articulación con la CELADE, se analizaron los instrumentos de las rondas censales de los años 2000, 2010 y 2020. En ambos casos, se analizó el modo en el que estos relevamientos identifican a la población con discapacidad.

En tercer lugar, se sistematizaron y analizaron los nuevos marcos conceptuales y metodológicos a considerar en la actualización del SIRIED, identificando aquellos aspectos relevantes para incorporar. Esto implicó analizar el abordaje de la discapacidad desde el ODS 4 y de la Agenda 2030, y evaluar los avances del Grupo de Washington en la medición de la discapacidad.

El diagnóstico de capacidades estadísticas y la sistematización de las perspectivas actualizadas sobre discapacidad y educación fueron la base para elaborar la actualización del SIRIED. Una versión preliminar de esta propuesta fue elaborada por el equipo técnico de UNESCO Santiago y plasmada en un documento que fue sometido a revisión y análisis por parte de los puntos focales de los países para su validación.

La dinámica de trabajo con los países participantes se organizó en torno a una serie de encuentros virtuales en formato taller, en los que se presentaron los objetivos de trabajo, se compartieron los avances realizados y se generaron espacios de intercambio. Entre octubre y noviembre del 2022 se realizaron tres talleres, dos de ellos de un día y el tercero de dos días de duración. Estos espacios se complementaron con instancias virtuales de intercambio con los puntos focales. Cabe

señalar que, en los talleres virtuales desarrollados no solo se buscó generar espacios de intercambio entre los puntos focales, sino que también se propuso conformar espacios de formación a través de la participación de expertos invitados que ahondaron en algunos de los temas clave del campo de educación y discapacidad.

Como resultado de este proceso, se logró consolidar a finales de 2022 un documento conceptual validado por los países que presentaba la revisión del SIRIED original y su actualización, que están reflejados en el desarrollo de este documento.

Durante el primer semestre de 2023 se llevó adelante la segunda etapa de revisión del SIRIED, centrada en la formulación de la nueva propuesta de indicadores. En primer lugar, UNESCO Santiago realizó una revisión de los indicadores del SIRIED original a la luz de las definiciones consensuadas en el marco conceptual y metodológico actualizado, generando un conjunto preliminar de indicadores. Entre el 28 de febrero y el 1 de marzo de ese año, se realizó en Santiago de Chile un taller presencial para la revisión de este conjunto preliminar de indicadores. En este encuentro participaron los puntos focales de los cinco países y el equipo técnico de UNESCO Santiago. Adicionalmente, participaron referentes de CEPAL, del Grupo de Buenos Aires,<sup>20</sup> y de UNICEF LACRO. En este taller se realizó una revisión pormenorizada de cada uno de los indicadores que formaba parte de la nueva propuesta, y también de aquellos indicadores del SIRIED original que fueron excluidos. En este espacio se aprobó de manera preliminar un conjunto de 32 indicadores.

Durante los meses de abril y mayo de 2023, el equipo técnico de UNESCO Santiago elaboró una formulación detallada de cada uno de los indicadores, que quedó reflejada en un documento de metadatos. Este trabajo técnico implicó también una nueva revisión de las dimensiones y categorías, que fueron nuevamente ajustadas para reflejar las conclusiones del taller de Santiago de Chile. El documento de presentación de los indicadores y sus metadatos fue sometido a un proceso de consulta y validación con los puntos focales de los países participantes en el grupo de trabajo. Como resultado, se arribó a un conjunto final de 28 indicadores.

En noviembre de 2023 esta propuesta fue presentada al conjunto de países de la RIINEE en la reunión previa a las XVIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Luego de esta presentación, se abrió un proceso de consulta entre diciembre 2023 y enero 2024 donde se remitió este documento a los puntos focales de la RIINEE en cada país, para su revisión y validación. Fueron consultados dieciocho países y se recibieron once devoluciones con comentarios al documento, los cuales fueron incorporados a esta versión.

**20** El Grupo de Buenos Aires es un grupo regional del Grupo de Washington conformado en la decimonovena reunión anual del GW. El Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina lidera el grupo, con la colaboración del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística de Brasil y CEPAL.

## Marco conceptual y modelo de análisis

El modelo de análisis del SIRIED, junto con su propuesta de indicadores, se basa en un conjunto de fundamentos conceptuales estrechamente relacionados que orientan la definición de sus componentes. El modo en el que se les concibe permite comprender más acabadamente el posicionamiento conceptual del SIRIED actualizado y las bases sobre las que se sustenta la formulación de indicadores. En lo que sigue se presentan de manera sucinta este conjunto de fundamentos conceptuales y posteriormente se presenta el modelo de análisis.

### Derecho a la educación, inclusión y equidad

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental e irrenunciable,<sup>1</sup> reconocido por diferentes acuerdos y convenciones internacionales e implica la garantía de acceso a una educación de calidad a lo largo de toda la vida para todas las personas sin exclusión alguna (UNESCO IPE y UNICEF, 2019). Reconocer a la educación como un derecho implica su exigibilidad por las personas y la obligatoriedad de los Estados para promoverlo, garantizarlo y protegerlo (UNESCO OREALC, 2010).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (OACDH, 2008) en su artículo 24 establece que en el caso de las personas con discapacidad, la efectivización del derecho a la educación pasa por asegurar un sistema educativo inclusivo<sup>2</sup> que garantice a las personas con discapacidad una educación de calidad, sin discriminación y basada en la igualdad de oportunidades.

<sup>1</sup> El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos declara que «toda persona tiene derecho a la educación» (ONU, 1949).

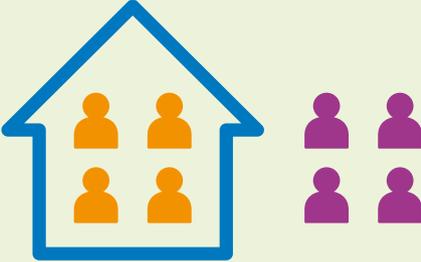
<sup>2</sup> Para entender la diferencia entre exclusión, segregación, integración e inclusión se sugiere ver el recuadro 5.

La educación inclusiva se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, en la cultura y en las comunidades y eliminando la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2005). Una educación inclusiva se caracteriza por:

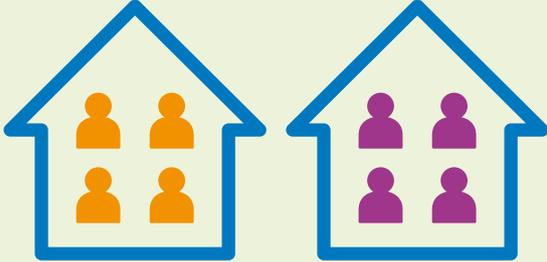
- Poner foco en todos los estudiantes y todos los sistemas educativos. La finalidad de la inclusión es garantizar una educación de calidad para todos, prestando especial atención a las personas o grupos excluidos o con mayor riesgo de exclusión. La inclusión es un enfoque que integra todos los sistemas y niveles educativos y por tanto implica un cambio sistémico en la forma y fondo de políticas y prácticas institucionales (figura 6).
- Estar orientada a la respuesta de la diversidad de necesidades educativas que muestran los estudiantes. Se preocupa por identificar barreras y cuellos de botella que limitan el acceso, la permanencia y finalización de la escuela, la participación y la calidad de los aprendizajes, y busca la mejor manera de eliminarlas o minimizarlas.
- Proveer de recursos y sistemas de apoyo a todas las escuelas y estudiantes que lo requieran en busca de proporcionar igualdad de oportunidades.
- Contar con docentes que reciben apoyo para ofrecer una educación inclusiva y que se responsabilizan del aprendizaje de todos los estudiantes, independiente de su origen social y cultural, y de sus características individuales.
- Considerar el bienestar y la participación de la comunidad educativa, es decir, tomar en cuenta a las familias en las decisiones que conciernen a sus hijos.

Por su parte, la igualdad de oportunidades implica una preocupación por la equidad. Esto, desde la educación, exige preocuparse por que el tránsito educativo y

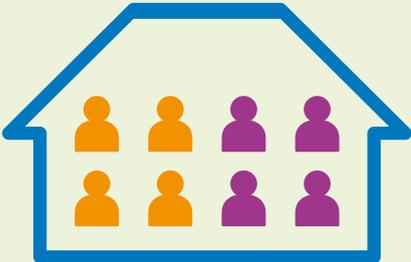
**Figura 6.** ¿Cuándo existe exclusión, segregación, integración o inclusión?



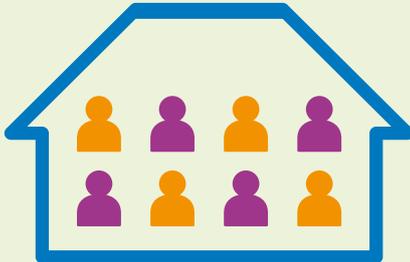
Existe **exclusión** cuando se impide de forma directa o indirecta el acceso de los estudiantes con discapacidad a cualquier forma de educación.



Existe **segregación** cuando la educación de los estudiantes con discapacidad se produce en entornos o ambientes físicos separados.



Existe **integración** cuando la educación de las personas con discapacidad se produce en instituciones de educación general, exigiendo a estos estudiantes que se adapten a los requisitos normalizados de esas instituciones.



Existe **inclusión** cuando todos los estudiantes tienen una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y en el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. Si no se dan cambios estructurales en aspectos como la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros, no se puede hablar de inclusión de las personas con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia basada en CDPD, 2016.

la calidad de aprendizajes no se vean afectados por circunstancias fuera del control de los individuos como son el género, el origen étnico, la edad, la religión, la riqueza o la discapacidad (UNESCO UIS, 2018). La igualdad de oportunidades conlleva una educación que se ajuste a las necesidades de cada uno de los estudiantes, asegurando que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (UNESCO OREALC, 2007a). El enfoque de derecho exige que el foco de la equidad vaya más allá del acceso. Para el caso de las personas con discapacidad esto exige considerar los ajustes que sean necesarios y razonables para que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar al máximo todas sus potencialidades y alcanzar los mejores resultados.

Con estas consideraciones, el derecho a la educación inclusiva debe entenderse como el derecho de las personas, con y sin discapacidad, a una educación sin

discriminación, de calidad y sobre la base de la igualdad de oportunidades. El mensaje de fondo de la educación inclusiva es que «todos los estudiantes cuentan y cuentan por igual» (UNESCO, 2017).

Según la Observación General número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, este implica un sistema educativo que actúe en cuatro dimensiones que se refuerzan mutuamente (CDPD, 2016):

- 1 **Asequibilidad:** se relaciona con la necesidad de contar con instituciones, recursos físicos, personal y programas educativos en cantidad suficiente y con las instalaciones necesarias para funcionar apropiadamente.
- 2 **Accesibilidad:** refiere a una educación accesible para todos sin discriminación ni exclusión. Esto implica garantizar que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación en igualdad de condiciones con las demás personas. Esta dimensión cubre tres aspectos. En primer lugar, la no discriminación,

que implica una educación accesible para todos, especialmente para los grupos más vulnerables. En el caso de las personas con discapacidad exige una educación que no sea exclusiva ni segregadora. En segundo lugar, la accesibilidad física, que reconoce que la oferta educativa presencial debe ser accesible, informada, segura y estar ubicada en lugares geográficamente razonables, o mediante modalidades no presenciales haciendo uso de la tecnología. Implica que el transporte escolar, los servicios sanitarios, las cafeterías y los espacios de recreo escolar deben ser inclusivos y accesibles. Desde la perspectiva de la discapacidad, la accesibilidad física exige que el entorno educativo fomente su inclusión y garantice igualdad de condiciones a lo largo del itinerario educativo. Es decir, exige que se realicen los ajustes razonables en función de las necesidades y características de los estudiantes con discapacidad cuando sean necesarios. Finalmente, el tercer aspecto es la accesibilidad económica, que se refiere a una educación que tenga carácter obligatorio y gratuito para todos y todas. Implica que todo ajuste y/o adaptación que se realice para garantizar la participación de las personas con discapacidad en la educación con igualdad de condiciones no deba importar costos adicionales para dichas personas.

- 3 **Aceptabilidad:** exige que la forma y el contenido de la educación sean contextualizados, diversificados y adecuados. Implica una educación que tome en cuenta y respete la cultura y el lenguaje de las personas con discapacidad, una educación que sea relevante y apropiada a la discapacidad, de buena calidad, libre de xenofobia y racismo y que valore la diferencia.
- 4 **Adaptabilidad:** implica una educación con la flexibilidad necesaria para responder y adaptarse a las necesidades educativas de todos los estudiantes incluyendo aquellos con discapacidad.

Es importante entender que estos atributos están relacionados entre sí, que deben estar presentes en todas las formas, niveles y modalidades de la educación y que su abordaje debe ser integral (ONU y CDESC, 1999).

## La calidad educativa

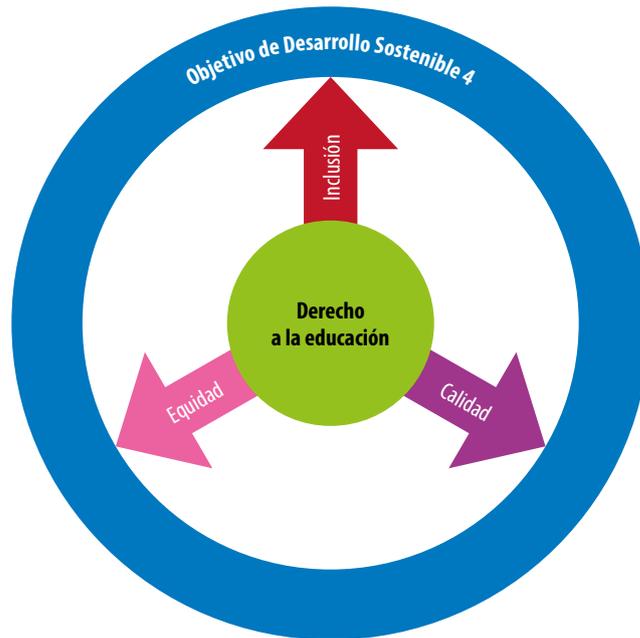
El derecho a la educación implica también el derecho a recibir una educación de calidad. En ese sentido, la calidad educativa debe ser entendida como un derecho fundamental de todas las personas.

Para la UNESCO, la calidad educativa implica la «combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos» (UNESCO OREALC, 2013b, p. 99) y como derecho fundamental, «tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia» (UNESCO OREALC, 2007a, p. 104). Estas cualidades y elementos operativos son:

- **Relevancia:** se refiere al «qué y para qué» de la educación, es decir hace referencia a sus fines y contenidos. Desde el enfoque de derechos, la principal finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, por tanto, la educación será relevante si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar de forma plena y en relación con los otros en la sociedad.
- **Pertinencia:** remite a una educación que sea significativa para todas las personas. Significa que el centro de la educación son los estudiantes, lo que exige considerar su idiosincrasia, su cultura y sus costumbres en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica transitar desde modelos educativos homogeneizadores a modelos en los que se considere la diversidad de identidades, necesidades y características.
- **Equidad:** implica avanzar hacia un modelo educativo en que todos los estudiantes tengan la posibilidad de recibir los apoyos necesarios para estar en igualdad de condiciones para desarrollar al máximo sus potencialidades y alcanzar los mejores resultados educativos, de forma tal que la educación no reproduzca las desigualdades de origen ni condicione el futuro de los estudiantes.
- **Eficacia y eficiencia:** se trata de atributos operativos estrechamente vinculados que responden a la necesaria rendición de cuentas a la sociedad civil. El primero consiste en analizar la medida en que la acción pública logra las metas en términos de relevancia, pertinencia y equidad. El segundo implica una asignación de recursos adecuada de forma tal que se alcancen las metas con los mínimos recursos posibles.

Es importante notar cómo los conceptos de inclusión, equidad y calidad, que emergen del derecho a la educación, se constituyen en el centro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (figura 7). En ese sentido, alcanzar el ODS 4 exige a los Estados poner en práctica

**Figura 7.** El derecho a la educación en el ODS 4.



Fuente: Elaboración propia.

una educación inclusiva, equitativa y de calidad que garantice a los niños y adolescentes con discapacidad terminar el ciclo secundario y asegure el acceso igualitario de hombres y mujeres con discapacidad a formación técnica y profesional de calidad incluido el aprendizaje a lo largo de la vida (CDPD, 2016).

### El modelo de análisis

El modelo de análisis del SIRIED actualizado, al igual que el del ODS 4, pone en su centro al derecho a la educación. Esto establece una acción educativa que debe construirse sobre la base de la igualdad de oportunidades, la inclusión y la calidad y en la que «todos los estudiantes cuentan y cuentan por igual».

Asimismo, el modelo de análisis reconoce que una educación inclusiva, equitativa y de calidad exige que la acción educativa esté orientada a garantizar el acceso, permanencia, conclusión, logro del máximo de habilidades y aprendizajes, participación en igualdad de condiciones de manera plena en el proceso educativo, y a lo largo de la vida para todas las personas, incluyendo a las personas con discapacidad. Este reconocimiento implica la necesidad de monitorear el sistema educativo completo, así como de hacer seguimiento a la intención y al compromiso de los Estados con la garantía del derecho a la educación.

Es con ese sentido que el modelo de análisis —que considera un horizonte que va más allá de la educación regular buscando abarcar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida— incorpora en su estructura tres elementos:

- **Acceso y permanencia:** garantía de acceder y permanecer en la educación para todas las personas. Exige eliminar toda barrera (física, actitudinal, económica o institucional) que pueda limitar el acceso y poner en riesgo el progreso y la finalización de la educación.
- **Participación:** garantía para la participación de los estudiantes en todas las actividades educativas (curriculares y extracurriculares) y en la comunidad educativa, así como la garantía de tener voz en las decisiones que les afectan.
- **Aprendizajes:** garantía de alcanzar los máximos logros de aprendizaje para todos los estudiantes.

Estas consideraciones se traducen en un modelo de análisis que propone una estructura matricial que incluye seis dimensiones y diez categorías de análisis. Las dimensiones que se consideran hacen referencia a los cinco componentes que estructuran la definición de educación de calidad presentada en párrafos anteriores más una dimensión de contexto, a saber: equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia, eficacia y contexto.

Dentro de cada una de las primeras cinco dimensiones se establece un conjunto de categorías que focalizan en los aspectos centrales de una educación inclusiva de calidad. La **tabla 8** describe el foco de cada una de las categorías bajo el contexto de la caracterización sociodemográfica de los estudiantes con discapacidad y de las condiciones estructurales para el sostenimiento de la actividad educativa.

A partir de esta estructura, el SIRIED actualizado propone un conjunto de 28 indicadores; 24 de ellos se alimentan de estadísticas educativas con base principalmente en los SIGED de los países, y en menor medida en encuestas de hogares, censos y otros estudios cuantitativos. Los cuatro indicadores restantes requieren para su cálculo la sistematización de información cualitativa a partir del análisis de la normativa vigente en cada país.

**Tabla 8.** Dimensiones, categorías y focos del SIRIED.

Dimensión	Categoría	Foco
Relevancia	Fines y contenidos de la educación	Los fines y objetivos definidos en la educación son los mismos para todos los estudiantes, el currículo común es el referente para todos los estudiantes, y consideran la diversidad de necesidades de aprendizaje
Pertinencia	Atención a la diversidad	Se garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos, considerando a la población con discapacidad matriculada, y existen propuestas metodológicas que facilitan el aprendizaje y con procedimientos de evaluación y promoción adecuados
	Accesibilidad / Adaptabilidad	Se garantiza la existencia de condiciones de infraestructura escolar adecuada, y disponibilidad de materiales y equipamiento para hacer accesible la participación y el currículo para todos
	Servicios de apoyo	Existencia de servicios de apoyo con orientación inclusiva
Equidad	Igualdad de oportunidades	Existencia de políticas que garantizan la igualdad de condiciones y oportunidades, con atención especial a las barreras económicas, y con condiciones de acceso de los estudiantes en todas las escuelas
	Disparidad según características sociodemográficas	Equidad en el acceso de los estudiantes con discapacidad según género, zona y etnia
Eficacia	Acceso y conclusión de los estudios	Acceso y conclusión de la educación primaria y secundaria para la población con discapacidad
	Docentes	Existencia de suficientes docentes formados en atención a la diversidad desde una perspectiva de educación inclusiva.
Eficiencia	Trayectorias educativas	Progresión de los estudiantes durante la educación primaria y secundaria, y acceso a ofertas de educación regular
	Gestión institucional	Existencia de proyectos educativos institucionales con orientación inclusiva, e instancias de participación de los estudiantes y sus familias en la toma de decisiones
Contexto		La caracterización sociodemográfica de los estudiantes con discapacidad y de las condiciones estructurales para el sostenimiento de la actividad educativa.

Fuente: Elaboración propia.

## Los indicadores del SIRIED actualizado

Este apartado presenta el listado de los 28 indicadores que forma parte de la propuesta actualizada de SIRIED, junto con algunas definiciones conceptuales y operativas que fueron adoptadas como parte del proceso de construcción de esta nueva versión.

La selección de indicadores está sustentada en y por el trabajo de los países miembros del grupo de trabajo que se conformó para la actualización del SIRIED. El establecimiento de criterios mínimos de armonización y consenso que facilitaron la especificación y validación de los indicadores responde a un proceso de intercambio permanente con y entre los países participantes del grupo. Para este trabajo se tomaron como elementos base: el documento conceptual y los aprendizajes obtenidos durante la primera versión del SIRIED, el balance entre disponibilidad de datos y relevancia del indicador y las perspectivas sobre educación inclusiva y discapacidad que se plasman en la Agenda 2030 y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Esta propuesta incluye indicadores que formaron parte de la formulación original del SIRIED, elimina algunos que evidenciaban dificultades en su cálculo, e incorpora otros que buscan reflejar las nuevas dimensiones de caracterización definidas junto con el grupo de trabajo.

Entre los indicadores propuestos existe un grupo acotado que, si bien actualmente no pueden ser calculados por falta de información, se consideran relevantes desde la perspectiva planteada por la Agenda 2030. La consideración de estos indicadores no solo permite incorporar en el SIRIED la perspectiva de una educación a lo largo de la vida, de calidad y en entornos seguros, sino que además actúa como factor de impulso para avanzar en una agenda de trabajo que se oriente al fortalecimiento de la medición de la situación educativa de la población con discapacidad en dimensiones diferentes al acceso, tránsito y finalización de la educación preprimaria, primaria y secundaria.

Los criterios que organizaron la revisión de indicadores fueron los siguientes:

- Utilizar indicadores con referencia directa a las dimensiones y categorías del modelo conceptual del SIRIED. Cada indicador debe tener correspondencia clara con la matriz conceptual del SIRIED.
- Considerar indicadores que permitan abordar las diferentes dimensiones de monitoreo del ODS 4, particularmente aquellas que se encontraban ausentes en la formulación original del SIRIED.
- Priorizar indicadores que sean plausibles de ser calculados. Las lecciones aprendidas de la primera versión del SIRIED ponen de relevancia las limitaciones de un sistema que prioriza indicadores para los que se requiere producir nueva información.
- Seleccionar indicadores pertinentes para los objetivos del SIRIED, relevantes en función de las dimensiones de monitoreo definidas, y que habiliten una interpretación objetiva.

Un desafío no menor para la formulación de esta nueva propuesta de SIRIED es la disponibilidad de los datos para la estimación de indicadores. Los diagnósticos sobre los sistemas de información, presentados en este documento, revelan no solo la ausencia de algunos datos clave, sino principalmente la heterogeneidad de criterios y estrategias de medición. En este marco, la revisión de los indicadores del SIRIED y la elaboración de una nueva propuesta de indicadores requirió la construcción de un conjunto de acuerdos operativos de medición en torno a la identificación de la discapacidad y sobre los tipos de discapacidad.

Estos acuerdos, que fueron construidos entre los participantes de este proceso, están centrados en la necesidad de contar con un SIRIED actualizado que considere, para la estimación de los indicadores que propone, criterios que permitan el máximo aprovechamiento de la información disponible en cada

uno de los países. Los acuerdos en cuestión refieren a la identificación de la discapacidad y a la medición de los tipos de discapacidad.

## Acuerdos sobre la identificación de la discapacidad

El SIRIED asume una definición de la discapacidad alineada con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que se encuentra reflejada en las definiciones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, (enfoque biopsicosocial de la discapacidad) y que es aproximada a partir de las preguntas que sugiere el Grupo de Washington.

Al respecto se hace notar que, pese a que todos los países adoptan el enfoque funcional de la discapacidad en sus marcos legales, a la hora de operacionalizar el concepto en los relevamientos de información todavía muchos preguntan directamente por discapacidad y/o diagnósticos médicos, se centran en identificar el tipo de discapacidad y omiten profundizar en el grado de dificultad con que las personas con discapacidad enfrentan en su paso por el sistema educativo, situación que no se condice con el enfoque que se asume en el SIRIED y más bien se aproxima a una visión médica o mixta (funcional y médica) de la discapacidad.

Adicionalmente, existe una gran dispersión en la forma en la que los países capturan la información. Algunos preguntan directamente por el diagnóstico médico (ceguera, baja visión o sordera, hipoacusia, ausencia de miembros u otros), otros preguntan directamente por la discapacidad visual, auditiva o motora y otros combinan estas dos formas de indagación lo que genera dificultades para comparar la información entre países.

Por ello, en congruencia con el principio rector sobre el aprovechamiento máximo de la información disponible, se prevé que durante una primera etapa de este nuevo SIRIED la identificación de la población con discapacidad quedará subsumida al modo en que cada país operacionaliza actualmente sus propias definiciones en un relevamiento. Se espera que, en un mediano plazo, los SIGED de la región se adhieran a las recomendaciones internacionales y armonicen sus criterios de identificación en función de la aproximación planteada por la CIF y operacionalizada mediante las preguntas sugeridas por el GW.

## Acuerdos sobre la medición de los tipos de discapacidad

Es también importante señalar que la heterogeneidad de la discapacidad hace necesario que los indicadores sean siempre desagregados y analizados por tipo de discapacidad, siempre y cuando esta desagregación sea factible. En ese sentido, y en concordancia con acuerdos previos, el SIRIED asume como horizonte de mediano plazo una tipología en función de la esfera de funcionamiento (por ejemplo, visión, audición, movilidad, cognición, atención y concentración, comunicación, relación con otros) y dificultad de funcionamiento (no tiene ninguna dificultad, tiene cierta dificultad, tiene mucha dificultad y le resulta imposible), misma que es factible de implementar a partir de las preguntas del Grupo de Washington.

Sin embargo, y dado que actualmente la mayoría de los países no produce la información necesaria para construir esta tipología, momentáneamente se adopta la definida por el SIRIED en su propuesta original. Esta tiene como finalidad conocer en qué medida se está garantizando el derecho a la educación a esta población y qué tipos de discapacidad son las que muestran una mayor exclusión educativa. Si bien esta clasificación no es plenamente coincidente con la que utilizan los países de la región que, como ya se mencionó, muestran una amplia variedad, la clasificación adoptada es lo suficientemente general como para que cada país pueda contrastar sus definiciones y ubicar a los estudiantes con discapacidad en cada una de las categorías adoptadas. La tipología planteada es: discapacidad motora, discapacidad intelectual (funcionamiento intelectual y conducta adaptativa), discapacidad sensorial (auditiva, visual, sordoceguera), trastornos generalizados del desarrollo (trastornos del espectro autista, síndrome de Rett), multidiscapacidad o retos múltiples (más de un tipo de discapacidad) y otro tipo de discapacidad.

En el marco de los acuerdos presentados, la propuesta de 28 indicadores del SIRIED actualizado se organiza bajo la matriz de dimensiones y categorías presentada en la [tabla 9](#).

El [anexo 1](#) de este documento presenta el detalle de cada indicador en un formato de ficha técnica. Estas fichas detallan el concepto que sustenta el indicador,

**Tabla 9.** Matriz de dimensiones, categorías e indicadores del SIRIED actualizado.

Dimensión	Categoría	Indicador
Relevancia	Fines y contenidos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se reconoce que los fines y objetivos generales de la educación son los mismos para todos los estudiantes.</li> <li>2. El currículo común es el referente para la educación de todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación.</li> <li>3. La identificación de la población con discapacidad en el SIGED responde a las recomendaciones del Grupo de Washington.*</li> </ol>
Pertinencia	Atención a la población con discapacidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular por nivel educativo.</li> <li>5. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en establecimientos de educación especial después de haber transitado por la educación regular.</li> <li>6. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en establecimientos de educación regular después de haber transitado por la educación especial.</li> <li>7. Porcentaje de estudiantes con discapacidad víctimas de acoso escolar en los últimos doce meses.†</li> <li>8. Tasa de logro educativo de la población joven y adulta con discapacidad por grupo de edad y niveles de educación, por rango de edad (15 y más años).</li> </ol>
	Accesibilidad y adaptabilidad‡	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Tasa específica de matrícula por edad de la población con discapacidad de dos y más años.</li> <li>10. Porcentaje de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad por nivel educativo.</li> <li>11. Existen criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares accesibles.</li> <li>12. Porcentaje de edificios escolares accesibles o con adaptaciones en su infraestructura que garantizan la accesibilidad a todas las personas.†</li> </ol>
Equidad	Igualdad de oportunidades	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Índice de paridad.§</li> </ol>
Eficacia	Acceso y conclusión de estudios	<ol style="list-style-type: none"> <li>14. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes entre 6 y 24 años matriculados en el sistema educativo por nivel educativo.</li> <li>15. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo por edad simple para el grupo de 2 a 6 años.</li> <li>16. Relación entre la proporción de egresados con discapacidad y la proporción de matriculados con discapacidad según nivel educativo.</li> <li>17. Tasa de finalización de los estudiantes con discapacidad por nivel educativo.</li> <li>18. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que alcanzan un nivel mínimo de competencias en lectura y matemática en el grado dos o tres de primaria, al final de la educación primaria y al final de la secundaria baja.†</li> </ol>
	Docentes	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. Porcentaje de docentes que reciben formación continua relacionada con la atención a la diversidad desde una perspectiva de educación inclusiva, por nivel educativo.†</li> <li>20. Porcentaje de personal docente con discapacidad.</li> </ol>
Eficiencia	Trayectorias educativas	<ol style="list-style-type: none"> <li>21. Porcentaje de estudiantes con discapacidad aprobados, reprobados y que abandonaron el sistema educativo en un año escolar.</li> <li>22. Porcentaje de abandono interanual de estudiantes con discapacidad.</li> <li>23. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en condición de repetidores.</li> <li>24. Estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular con sobre edad para el grado que cursan.</li> </ol>
Contexto		<ol style="list-style-type: none"> <li>25. Porcentaje de población infantil y adolescente con discapacidad.</li> <li>26. Distribución porcentual de los estudiantes con discapacidad en función de diferentes características.</li> <li>27. Gasto público en educación como porcentaje del producto interno bruto.</li> <li>28. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total.</li> </ol>

\* La mayoría de los SIGED en la región no consideran las recomendaciones del Grupo de Washington sobre estadísticas en discapacidad, por lo que se establecerá una agenda de trabajo con los ministerios de Educación para avanzar en la introducción de estas recomendaciones en los SIGED.

† Actualmente no se cuenta con datos para su cálculo. Se establecerá una agenda de trabajo con los sistemas de información educativos para garantizar en el mediano plazo contar con los datos necesarios.

‡ Tal como puede observarse, actualmente la propuesta del SIRIED no incluye indicadores que se correspondan con la categoría de «adaptabilidad», ya que los indicadores 9 a 12 refieren a accesibilidad. Se incluye este término en la categoría para dar lugar a la incorporación futura de otros indicadores orientados específicamente a dar cuenta de la disponibilidad de materiales y equipamiento para hacer accesible la participación y el currículo para todos, una vez que los países hayan avanzado en recolectar esa información.

§ El índice de paridad se calcula para los siguientes indicadores 7, 8, 9, 16, 17, 18, 21, 22, 23 y 24.

Fuente: Elaboración propia.

los criterios para su estimación, la temporalidad y los cuidados para tener en cuenta en el momento de su interpretación.

Así mismo, en el [anexo 2](#) se incluye un glosario en el que se presenta la definición de los principales términos y conceptos utilizados en las fichas técnicas de indicadores.

Finalmente, es importante mencionar que, en su conjunto, los indicadores considerados tienen un sustento descriptivo antes que normativo. Esto implica que el SIRIED actualizado permite describir cambios (positivos o negativos) en el logro del derecho a la educación, pero no refleja las causas de estos cambios. Avanzar en este último sentido exigiría realizar evaluaciones que van más allá de los objetivos y posibilidades de los sistemas de indicadores.

## Referencias

- CDPD. 2016. *El derecho a la educación inclusiva según el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Observación General 4*. Red Regional para la Educación Inclusiva.
- CEPAL. 2014. *Informe regional sobre la medición de la discapacidad: una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe* (LC/L.3860(CE.13/3)).
- . 2019. Aspectos conceptuales de los censos de población y vivienda: Desafíos para la definición de contenidos incluyentes en la ronda 2020. *Seminarios y Conferencias*, Núm. 94.
- . 2020. *Recomendaciones para los censos de población y vivienda en América Latina*.
- . 2022. *La medición de la discapacidad en los registros administrativos en educación preescolar, primaria, secundaria y terciaria de América Latina: Diagnóstico y recomendaciones para avanzar hacia la armonización regional*. Disponible en <https://bit.ly/3Jhbxam>.
- Comité de los Derechos del Niño. 2007. *Observación General 9: Los derechos de los niños con discapacidad*.
- Espejo, A. 2022. *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED) - Análisis de encuestas de hogares. Informe de consultoría*.
- Giuliodori, R. 2008. *Población con discapacidad en Argentina. Análisis de su situación y comparaciones con España*. Presentado en las IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Huerta Grande, Córdoba, 2007. Disponible en: <https://bit.ly/4aeO6t7>.
- González, D. 2013. *Discapacidad en los censos de 2010*. Documento presentado en el taller regional Los censos de 2010 en América Latina: Balance y principales lecciones aprendidas.
- Gutiérrez, A., Mancero, X., Fuentes, A., López, F. y Molina, F. 2020. Criterios de calidad en la estimación de indicadores a partir de encuestas de hogares: Una aplicación a la migración internacional. *Serie Estudios Estadísticos*, Núm. 101 (LC/TS.2020/52). Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- GW, Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad. 2020. *Introducción a las listas de preguntas del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad*.
- . s. f. *The Measurement of Disability. Recommendations for the 2010 Round of Censuses*.
- Hernández, M. 2015. El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 46-59.
- Hincapié, D., Duryea, S. e Hincapié, I. 2019. *Educación para todos. Avanzando en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Hornik, R., Maklan, D., Cadell, Prado, A., Barmada, C., Jacobsohn, L., y Orwin, R. 2002. *Evaluation of the National Youth Anti-Drug Media Campaign: Fourth Semi-Annual Report of Findings*.
- Musante, B. (2023). *Medición de la discapacidad a través de los registros administrativos de educación en América Latina: Diagnóstico y recomendaciones para avanzar hacia la armonización regional* (LC/TS.2022/238). Disponible en <https://bit.ly/3Jhbxam>.
- National Research Council. 2015. *Realizing the Potential of the American Community Survey: Challenges, Tradeoffs, and Opportunities*. National Academies Press.
- OACDH. 2008. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

- OEA. 1999. *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*.
- OMS. 2001. *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*.
- . 2011. *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: Versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA*.
- ONE y UNICEF. 2021. *ENHOGAR-MICS Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2019, Informe de resultados de la encuesta*. República Dominicana: ONE/UNICEF.
- ONU. 1948. *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- . 1994. *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. A/RES/48/96.
- . 2007a. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz*. A/HRC/4/29.
- . 2007b. *Informe del Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad*. E/CN.3/2007/4.
- . 2009. *Diseño de muestras para encuestas de hogares: Directrices prácticas*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, Estudios de Métodos, Serie F Núm. 98.
- ONU y CDESC. 1999. *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones Generales 13: El derecho a la educación*.
- RREI, Red Regional por la Educación Inclusiva. 2019. *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*.
- Ripollés, M. 2008. La discapacidad dentro del enfoque de capacidad y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 64-9a.
- Seoane, J. 2011. *¿Qué es una persona con discapacidad?* Ágora.
- Toboso, M. y Ripollés, M. 2008. La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*.
- UNESCO. 1990. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*.
- . 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments at the World Education Forum*.
- . 2005. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*.
- . 2008. *Education for All by 2015: Will we make it? EFA global monitoring report*.
- . 2009. *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
- . 2016. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.
- . 2017. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*.
- . 2018. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/2018 - Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos*.
- . 2019. *School violence and bullying: global status report*.
- . 2020a. *Foro internacional sobre equidad e inclusión en la educación: Todas y todos los estudiantes cuentan*.
- . 2020b. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*.
- . 2021. *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*.
- UNESCO IIEP y UNICEF. 2019. *On the road to inclusion*.
- UNESCO y MECE. 1994. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad: Informe final*.
- UNESCO OREALC. 2007a. *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- . 2007b. *Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales. Sistematización de resultados*.
- . 2010. *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad, SIRIED: Propuesta metodológica*.

- . 2013a. *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad, SIRIED: Resultados de la primera fase de aplicación.*
- . 2013b. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.*
- UNESCO OREALC, CEPAL y UNICEF. 2022. *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4 - Educación 2030.*
- UNESCO UIS. 2016. *Disponibilidad de información para el cálculo de los indicadores OSD 4 - Educación 2030 - Diagnóstico para América Latina y el Caribe, 2016.* Documento informativo del UIS, Núm. 30.
- . 2017. *El factor de la calidad: Fortaleciendo las estadísticas nacionales para monitorear el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, compendio 2017 de datos sobre el ODS 4.*
- . 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education.*
- . 2019. *The Use of UIS Data and Education Management Information Systems to Monitor Inclusive Education. Information Paper,* Núm. 60, p. 13.
- . 2020. *Innovación en los datos para producir indicadores del ODS 4: Informe analítico global de metadatos de EMIS.*
- UNICEF. 2014. *El acceso al entorno de aprendizaje I: Entorno físico, información y comunicación. Cuadernillo,* Núm. 10, p. 12.
- . 2021a. *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities.*
- . 2021b. *Encuesta nacional de niñas, niños y adolescentes (MICS) 2019-2020.*
- Vera, A., Scasso, M. y Yáñez, E. 2022. *¿Cómo mejorar el monitoreo de las metas del ODS 4 en América Latina y el Caribe?* Norrag Blog.
- . 2024. *Priorities for Missing Data and SDG 4: Latin America and the Caribbean.* Delprato, M. y Shephard, D. 2024. *Achieving Equitable Education. Missing Education Data and the SDG 4 Data Regime.* NORRAG Series on International Education and Development.
- Yáñez, E. 2022. *Disponibilidad de información sobre estudiantes con discapacidad en países de América Latina: sistematización de resultados de encuesta a nueve países de la región.* OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en <https://bit.ly/4427Pef>.

## Metadatos del SIRIED actualizado

Este anexo presenta el detalle de cada uno de los indicadores que forman parte de la propuesta de SIRIED actualizada, en un formato de ficha técnica de metadatos. Cada una de ellas detalla el concepto que sustenta el indicador, los criterios para su estimación, la temporalidad y los cuidados para tener en cuenta en el momento de su interpretación. En el [anexo 2](#) se incluye un glosario en el que se presenta la definición de los principales términos y conceptos utilizados en las fichas técnicas de indicadores.

El contenido de los metadatos se organiza a partir de la siguiente información:

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>La propuesta de nombre oficial del indicador (junto con la numeración que lo identifica)</b>
Dimensión y categoría	Posición del indicador en el modelo de análisis del SIRIED
Definición	Descripción conceptual del indicador y su propósito
Unidad	La unidad de medida del indicador
Desagregación	Las variables sobre las que se prevé la desagregación del indicador
Temporalidad	Frecuencia esperada de actualización de los datos
Fuente de información	Los operativos estadísticos que alimentan o podrían alimentar el indicador
Fórmula	Fórmula de cálculo del indicador
Interpretación	El modo en que debe interpretarse el valor y sus cambios en el tiempo
Limitaciones	Aspectos metodológicos del indicador a considerar en la lectura del indicador que constituyen una limitación en función de su propósito

Fuente: Elaboración propia.

## Fichas técnicas de los indicadores

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>1. Se reconoce que los fines y objetivos generales de la educación son los mismos para todos los estudiantes.</b>
Dimensión	Relevancia
Categoría	Fines y contenidos
Definición	<p>Busca verificar la existencia de un marco legal que garantice, de forma explícita o implícita, que los fines de la educación y los objetivos generales de cada nivel educativo sean el referente para la educación de los estudiantes con discapacidad, independientemente de donde estén escolarizados.</p> <p>Es un indicador cualitativo de tipo ordinal que considera tres categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No son el referente;</li> <li>2. son el referente y ello está expresado de forma implícita (por ejemplo, se menciona en la normativa que «todo individuo tiene derecho a una educación» o que «todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo») y;</li> <li>3. son el referente y ello está expresado de forma explícita (por ejemplo, se menciona en la normativa el objetivo de «brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades»).</li> </ol>
Unidad	<p>Escala ordinal con tres valores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>0. No son el referente.</li> <li>1. Son el referente de forma implícita.</li> <li>2. Son el referente de forma explícita.</li> </ol>
Desagregación	No aplica
Temporalidad	Cada vez que se produce un cambio en la normativa que define fines y objetivos de la educación.
Fuente de información	Constitución política, ley educativa o normativa específica del sector educación.
Fórmula	<p>Toma como fuente documentos legales y asume los siguientes valores:</p> $ML = \begin{cases} 0. & \text{Los instrumentos de relevamiento de datos del SIGED no consideran ninguna recomendación del Grupo de Washington.} \\ 1. & \text{Los instrumentos de relevamiento de datos del SIGED consideran parcialmente las recomendaciones del Grupo de Washington.} \\ 2. & \text{Se establece en el marco normativo de forma explícita que los fines y objetivos de cada nivel educativo son el referente para la educación de los estudiantes con discapacidad.} \end{cases}$ <p>Para orientar en la identificación de la categoría que corresponde se elaborará una rúbrica a ser incluida en los instrumentos de relevamiento de datos del SIRIED.</p>
Interpretación	La existencia de legislación nacional que defina, de forma implícita o explícita, que tanto los fines como los objetivos generales de la educación son los mismos para todos los estudiantes, demuestra la existencia de un compromiso del país con el logro de una educación inclusiva, al menos en un primer nivel, que se corresponde con la existencia de un marco normativo que incluye a todas las personas sin ningún tipo de discriminación.
Limitaciones	No permite saber si la normativa está efectivamente implementada. Asimismo, no da información sobre los resultados que se derivan de su implementación.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>2. El currículo común es el referente para la educación de todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación.</b>
Dimensión	Relevancia
Categoría	Fines y contenidos
Definición	<p>Desde la perspectiva de la inclusión se aboga por la eliminación de currículos diferenciados. En ese sentido, el indicador busca identificar si se cuenta con un currículo de referencia, que contenga una orientación inclusiva para todos los estudiantes, que incluya diversificaciones, flexibilizaciones o ajustes necesarios, que permita la participación y aprendizaje de todos los estudiantes o, por el contrario, si en el país se tienen currículos diferenciados para las personas con discapacidad, con objetivos y/o contenidos específicos que son diferentes al currículo común.</p> <p>Es un indicador que considera tres categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El currículo común es el referente en todos los niveles educativos considerados en el SIRIED (educación preprimaria, primaria y secundaria).</li> <li>2. El currículo común es el referente solamente en algunos niveles educativos.</li> <li>3. El currículo común no es el referente común, es decir, existe un diseño curricular específico, que establece objetivos y/o contenidos exclusivos para estudiantes con discapacidad.</li> </ol>
Unidad	<p>Escala ordinal con tres valores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>0. «El currículo común no es el referente para todos los estudiantes».</li> <li>0,5. «El currículo común es el referente solamente en algunos los niveles educativos».</li> <li>1. «El currículo común es el referente en todos los niveles educativos».</li> </ol>
Desagregación	No aplica
Temporalidad	Quinquenal
Fuente de información	Ministerio de Educación en base a revisión de leyes y normativa del sector educación.
Fórmula	<p>Toma como fuente documentos legales y asume los siguientes valores:</p> $CC = \begin{cases} 1. & \text{Si el currículo común es el referente en todos los niveles educativos.} \\ 0,5. & \text{Si el currículo común es el referente en algunos niveles educativos.} \\ 0. & \text{Si el currículo común no es el referente para todos los estudiantes} \end{cases}$ <p>Para orientar en la identificación de la categoría que corresponde se elaborará una rúbrica a ser incluida en los instrumentos de relevamiento de datos del SIRIED.</p>
Interpretación	<p>Los valores «el currículo común es el referente» indican que el currículo es común para todos los estudiantes sin importar su condición, con la distinción de que esto puede ocurrir en todos los niveles educativos analizados (preprimaria, primaria, secundaria baja o secundaria alta) o solo en algunos niveles. El valor «el currículo común no es el referente para todos los estudiantes» indica la presencia de currículos diferenciados en función de la condición de los estudiantes.</p>
Limitaciones	No permite conocer el grado de implementación ni los resultados que se derivan de la aplicación del currículo.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>3. La identificación de la población con discapacidad en el SIGED responde a las recomendaciones del Grupo de Washington sobre estadísticas en discapacidad.</b>
Dimensión	Relevancia
Categoría	Fines y contenidos
Definición	<p>El indicador busca conocer si SIGED ha adoptado las recomendaciones del Grupo de Washington para la identificación de las personas con discapacidad. Esto es si los SIGED incorporan el conjunto corto de preguntas del Grupo de Washington.</p> <p>Es un indicador cualitativo de tipo ordinal que considera las siguientes categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adopta las recomendaciones, considerando posibles pequeños ajustes en la redacción que no inciden en el sentido de la pregunta.</li> <li>2. Adopta las recomendaciones e incorpora nuevos elementos, usualmente mezclando criterios de funcionalidad con criterios médicos.</li> <li>3. Adopta las preguntas, pero no la escala de severidad, utilizando opciones dicotómicas sí y no.</li> <li>4. Adopta parcialmente las recomendaciones, adoptando solo algunas preguntas y combinándolas con otras preguntas diferentes.</li> <li>5. No adopta las recomendaciones.</li> </ol>
Unidad	<p>Escala ordinal de cinco valores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>0. No adopta las recomendaciones.</li> <li>1. Adopta parcialmente las recomendaciones.</li> <li>2. Adopta las preguntas, pero no la escala de severidad.</li> <li>3. Adopta las recomendaciones e incorpora nuevos elementos.</li> <li>4. Adopta las recomendaciones.</li> </ol>
Desagregación	No aplica
Temporalidad	Bienal
Fuente de información	Sistema de información para la gestión educativa de los ministerios de educación en base a revisión de los instrumentos de relevamiento de datos sobre estudiantes.
Fórmula	<p>Tomar como fuente los instrumentos de relevamiento de datos de los sistemas de información para la gestión educativa.</p> <p>GW = {</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>0. Los instrumentos de relevamiento de datos del SIGED no consideran ninguna recomendación del Grupo de Washington.</li> <li>1. Los instrumentos de relevamiento de datos del SIGED consideran parcialmente las recomendaciones del Grupo de Washington.</li> <li>2. Los instrumentos de relevamiento de datos del SIGED consideran las preguntas de las recomendaciones del Grupo de Washington, pero no los niveles de severidad.</li> <li>3. Los instrumentos de relevamiento de datos del SIGED consideran las recomendaciones del Grupo de Washington y agregan algunos elementos.</li> <li>4. Los instrumentos de relevamiento de datos del SIGED consideran sin cambios todas las recomendaciones del Grupo de Washington.</li> </ol> <p>Para orientar en la identificación de la categoría que corresponde se elaborará una rúbrica a ser incluida en los instrumentos de relevamiento de datos del SIRIED.</p>
Interpretación	<p>El valor «no adopta las recomendaciones» indica que no se incorpora ninguna recomendación. Los valores «adopta parcialmente las recomendaciones», «adopta las preguntas, pero no la escala de severidad» y «adopta las recomendaciones e incorpora nuevos elementos» implican que se consideran solo algunas recomendaciones, o se aplicaron parcialmente, ya sea porque incluye solo algunas categorías, mezcla preguntas de diferentes paradigmas u omite aspectos centrales como el grado de discapacidad. El valor «se consideran sin cambios» refleja que el país ha adoptado a cabalidad las recomendaciones, lo que le permitirá contar con información comparable internacionalmente.</p>
Limitaciones	<p>No permite conocer la calidad ni el grado de uso de la información, así como otros resultados que se derivan de la incorporación de las recomendaciones del Grupo de Washington. No mide la prevalencia de discapacidad, sino que solo identifica si se consideran estas recomendaciones en un país.</p> <p>Es importante notar que no adoptar las recomendaciones del Grupo de Washington no excluye la posibilidad de que el país releve información sobre estudiantes con discapacidad a partir de alguna otra aproximación.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>4. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular por nivel educativo.</b>
Dimensión	Pertinencia
Categoría	Atención a la población con discapacidad
Definición	<p>El indicador evalúa los avances en relación con el derecho de los estudiantes con discapacidad a educarse en establecimientos regulares sin ser discriminados por motivos de discapacidad, tal y como señala la CDPD. Mide el porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en un nivel educativo determinado de educación regular durante un año escolar dado en relación con el número de estudiantes con discapacidad matriculados en el mismo nivel educativo en las modalidades de educación regular y/o educación especial en el mismo año escolar.</p> <p>Los niveles educativos considerados son preprimaria, primaria, secundaria baja y secundaria alta. No incluye educación de adultos.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por área geográfica, sexo, dependencia y tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de información para la gestión educativa
Fórmula	$\%MRD_n^t = \frac{MRD_n^t}{MRD_n^t + MED_n^t} * 100$ <p><math>\%MRD_n^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo "n" de la educación regular en el año escolar «t»  <math>MRD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel «n» de educación regular durante el año escolar «t».  <math>MED_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel «tn de educación especial en el año escolar «t».  t: Año escolar.  n: Nivel educativo (preprimaria, primaria, secundaria baja o secundaria alta).</p>
Interpretación	<p>Un valor alto indica que un mayor número de estudiantes con discapacidad están incluidos en la educación regular. Es importante considerar que, si bien es deseable que el indicador sea lo más alto posible, existen particularidades asociadas a dificultades específicas que pueden impedir que la tasa llegue al 100%, por lo que el análisis desagregado por tipo de discapacidad es central para la correcta interpretación del indicador.</p> <p>El indicador también puede ser entendido como una aproximación a la prioridad que asignan los países a la efectiva inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en la educación regular.</p> <p>El complemento de este indicador refleja la proporción de estudiantes con discapacidad matriculados en educación especial.</p>
Limitaciones	<p>Permite conocer el grado de participación en educación regular pero no la calidad de esa participación, es decir que el indicador no distingue si esa participación se da en un contexto de segregación, integración o inclusión educativa.</p> <p>La identificación única de estudiantes en las distintas modalidades de educación puede resultar un desafío para algunos sistemas de información. En ocasiones, puede presentarse una duplicación del conteo de estudiantes cuando asisten en forma simultánea a las modalidades de educación regular y especial.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>5. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en establecimientos de educación especial después de haber transitado por la educación regular.</b>
Dimensión	Pertinencia
Categoría	Atención a la población con discapacidad
Definición	<p>Propone dar cuenta de los flujos de estudiantes entre modalidades de la educación. Busca conocer en qué medida los estudiantes, con determinados tipos de discapacidad, permanecen en los establecimientos de educación regular durante toda su trayectoria. Es un diagnóstico que puede asociarse a que se haga efectivo el derecho a una educación inclusiva.</p> <p>Es el número de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación regular en un año escolar determinado (t) que se matriculan en educación especial en el año escolar inmediato siguiente (t + 1), como porcentaje del total de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación regular en el año escolar (t). Los niveles educativos considerados son primaria, secundaria baja y secundaria alta. No incluye educación de adultos.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por nivel educativo, área geográfica, sexo, tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de información para la gestión educativa
Fórmula	$\%MRD^t E^{t+1} = \frac{MRD^t E^{t+1}}{MRD^t} * 100$ <p><math>\%MRD^t E^{t+1}</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en establecimientos de educación especial después de haber transitado por la educación regular.</p> <p><math>MRD^t E^{t+1}</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados a educación regular en el año «t» y a educación especial en el año «t+1».</p> <p><math>MRD^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en el año «t».</p> <p>t: Año escolar.</p> <p>Nota: El indicador no debe considerar la situación de estudiantes que asisten a ambas modalidades de educación (regular y especial), ya sea que inicien o que dejen de cursar con esa modalidad. Debe reflejar solo el pasaje de un tipo de modalidad educativa a otra.</p>
Interpretación	Cuando aumenta el porcentaje de estudiantes con discapacidad que pasan de la educación regular a la educación especial el indicador está señalando que se incrementa la frecuencia con la cual se decide que un estudiante de educación regular debe pasar a un establecimiento de educación especial. En la medida en que estas decisiones se generalicen, pueden estar señalando un retroceso o deficiencias en los procesos de inclusión.
Limitaciones	La identificación única de estudiantes en las distintas modalidades de educación puede resultar un desafío para algunos sistemas de información. En ocasiones, puede presentarse una duplicación del conteo de estudiantes cuando asisten en forma simultánea a las modalidades de educación regular y especial.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>6. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en establecimientos de educación regular después de haber transitado por la educación especial.</b>
Dimensión	Pertinencia
Categoría	Atención a la población con discapacidad
Definición	<p>Propone dar cuenta de los flujos de estudiantes entre modalidades de la educación. Busca conocer en qué medida los estudiantes con determinados tipos de discapacidad ingresan a establecimientos de educación regular luego de haber pasado por educación especial. Es un diagnóstico que puede asociarse a que se haga efectivo el derecho a una educación inclusiva.</p> <p>Es el número de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación especial en un año escolar determinado «t» que se matriculan en educación regular en el año escolar siguiente «t+1», como porcentaje del total de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación especial en el año escolar «t».</p> <p>Los niveles educativos considerados son preprimaria, primaria, secundaria baja y secundaria alta. No incluye educación de adultos.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por nivel educativo, área geográfica, sexo, tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de información para la gestión educativa
Fórmula	$\%MED^t R^{t+1} = \frac{MED^t R^{t+1}}{MED^t} * 100$ <p><math>\%MED^t R^{t+1}</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en establecimientos de educación regular después de haber transitado por la educación especial.</p> <p><math>MED^t R^{t+1}</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados a educación especial en el año «t» y a educación regular en el año «t+1».</p> <p><math>MED^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación especial en el año «t+1».</p> <p>t: Año escolar.</p> <p>Nota: El indicador no debe considerar la situación de estudiantes que asisten a ambas modalidades de educación (regular y especial), ya sea que inicien o que dejen de cursar con esa modalidad. Debe reflejar solo el pasaje de un tipo de modalidad educativa a otra.</p>
Interpretación	En forma complementaria, un incremento en el porcentaje de estudiantes con discapacidad que pasan de la educación especial a la educación regular podría estar señalando una mayor inclusión educativa.
Limitaciones	La identificación única de estudiantes en las distintas modalidades de educación puede resultar un desafío para algunos sistemas de información. En ocasiones, puede presentarse una duplicación del conteo de estudiantes cuando asisten en forma simultánea a las modalidades de educación regular y especial.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>7. Porcentaje de estudiantes con discapacidad víctimas de acoso escolar en los últimos 12 meses.</b>
Dimensión	Pertinencia
Categoría	Atención a la población con discapacidad
Definición	<p>El indicador busca reflejar, de manera general, la incidencia de episodios de violencia y acoso a estudiantes con discapacidad en los establecimientos escolares de educación regular.</p> <p>Es la razón entre el número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en un año escolar dado que reportan episodios de acoso escolar y el número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en el mismo año escolar.</p> <p>Para garantizar comparabilidad es importante que la construcción del indicador considere las recomendaciones del Grupo de Cooperación Técnica para el cálculo del indicador 4.a.2 del ODS 4 que refiere a acoso escolar.</p> <p>Nota: El indicador forma parte del conjunto que actualmente no cuenta con información para su cálculo. Se establecerá una agenda de trabajo para que en el mediano plazo los SIGED releven la información necesaria para su construcción.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por sexo
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de información para la gestión educativa
Fórmula	$\%MRD_A^t = \frac{MRD_A^t}{MRD^t} * 100$ <p><math>\%MRD_A^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad en educación regular víctimas de acoso escolar en el año escolar «t».</p> <p><math>MRD_A^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular que reportan episodios de acoso escolar durante el año escolar «t».</p> <p><math>MRD^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular durante el año escolar «t».</p> <p>t: Año escolar</p> <p>A: Acoso escolar</p>
Interpretación	Un valor alto indica una mayor incidencia de episodios de acoso a estudiantes con discapacidad en la escuela, lo que implica que la escuela no es un ambiente seguro ni inclusivo.
Limitaciones	Aproxima únicamente la incidencia del acoso, pero no refleja la intensidad de este. Existe la posibilidad de que no todos los episodios de acoso sean reportados lo que resulta en una sobre estimación de la seguridad e inclusividad del ambiente escolar.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>8. Tasa de logro educativo de la población joven y adulta con discapacidad por grupo de edad y niveles de educación, por rango de edad (15 y más años).</b>
Dimensión	Pertinencia
Categoría	Atención a la población con discapacidad
Definición	<p>Busca conocer el máximo nivel de formación que la persona con discapacidad ha completado como una aproximación al esfuerzo que ha hecho el país por garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida de las personas con discapacidad.</p> <p>Se define como la razón entre el número de personas con discapacidad, de 15 y más años, que completaron un nivel educativo determinado y el total de personas con discapacidad de la misma edad. Los tramos de edad considerados son 15-24, 25-64 y 65 y más años. Los niveles educativos considerados son: ninguno, primaria, secundaria, postsecundaria no terciaria y educación terciaria.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por área geográfica, sexo, nivel socioeconómico y tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Censo de población</li> <li>• Encuesta de hogares</li> </ul>
Fórmula	$\%PDN_{ge,n}^t = \frac{PT_{ge,n}^t}{PD_{ge}^t} * 100$ <p><math>\%PDN_{ge,n}^t</math>: Porcentaje de la población con discapacidad del tramo de edad «ge» que ha alcanzado el nivel educativo «n» al año «t».</p> <p><math>PT_{ge,n}^t</math>: Número de personas con discapacidad del tramo de edad «ge» que han completado el nivel educativo «n» al año «t».</p> <p><math>PD_{ge}^t</math>: Número de personas con discapacidad del tramo de edad «ge» en el año «t».</p> <p>t: Año.</p> <p>n: Nivel educativo (ninguno, preprimaria, primaria, secundaria baja, secundaria alta, postsecundaria no terciaria).</p> <p>ge: Tramo de edad (15 a 24, 25 a 64 y 65 y más).</p>
Interpretación	Muestra la distribución de la población con discapacidad de 15 años o más según el máximo nivel educativo alcanzado. El indicador refleja el avance hacia una educación inclusiva a lo largo de la vida. Su desagregación permite identificar a los grupos que necesitan mayor atención educativa.
Limitaciones	<p>No dice nada sobre la calidad de la educación recibida. Solo hace referencia al nivel completado, pero no al alcanzado.</p> <p>Si el indicador se calcula a partir de encuestas de hogares, puede ocurrir que el número de observaciones con que cuenta para la estimación sea pequeño, lo que impactaría en el incremento de los errores muestrales a valores no recomendables.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>9. Tasa específica de matrícula por edad de la población con discapacidad de dos y más años.</b>
Dimensión	Pertinencia
Categoría	Accesibilidad y adaptabilidad
Definición	<p>El indicador busca aproximarse al grado de participación en la educación de una cohorte de edad específica de estudiantes con discapacidad.</p> <p>Es la relación entre el número de personas con discapacidad de 2 o más años matriculada en el sistema educativo (independientemente del nivel y modalidad educativa) en un año escolar dado y la población total de personas con discapacidad de igual rango de edad en el mismo año escolar.</p> <p>Los rangos de edad que se considerarán son: 2 a 4 años, 5 a 9 años, 10 a 14 años, 15 a 19 años, 20 a 24 años. Estos rangos pueden variar en caso de que se presenten dificultades para obtener estimaciones confiables.</p> <p>Nota: Las dificultades que implica la identificación de la discapacidad en niños menores de dos años llevan a considerar únicamente aquellos entre dos y más años de edad.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por área geográfica, sexo, nivel socioeconómico y tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Censo de población</li> <li>• Encuesta de hogares</li> </ul>
Fórmula	$\%TMD_e^t = \frac{MD_e^t}{PD_e^t} * 100$ <p><math>\%TMD_e^t</math>: Tasa específica de matrícula por edad de la población con discapacidad con edad «e» en el año escolar «t».</p> <p><math>MD_e^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad de edad «e», matriculados en cualquier nivel y modalidad educativa, en el año escolar «t».</p> <p><math>PD_e^t</math>: Número de personas con discapacidad de edad «e» en el año escolar «t».</p> <p>t: Año escolar</p> <p>e: Edad</p>
Interpretación	Un valor elevado refleja un mayor acceso de la población con discapacidad al sistema educativo. El complemento permite conocer el porcentaje de las personas con discapacidad de dos o más años de edad que están excluidas de la educación. Se puede entender también como el grado de compromiso con una educación inclusiva a lo largo de la vida.
Limitaciones	<p>No proporcionará información sobre el grado o nivel educativo en el que están matriculadas las personas con discapacidad.</p> <p>Si el indicador se calcula a partir de encuestas de hogares, puede ocurrir que el número de observaciones con que se cuenta para la estimación sea pequeño, lo que impactaría en el incremento de los errores muestrales a valores no recomendables.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>10. Porcentaje de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad por nivel educativo.</b>
Dimensión	Pertinencia
Categoría	Accesibilidad y adaptabilidad
Definición	<p>Es la razón entre el número de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad en un nivel educativo dado y el número total de establecimientos de educación regular que atienden este nivel educativo en el mismo año escolar.</p> <p>El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales señala que todos los establecimientos educativos deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, en ese sentido el indicador busca valorar en qué medida los establecimientos de educación regular acogen a estudiantes con discapacidad y aproximar a los esfuerzos que es preciso realizar para que todos acojan a la diversidad.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por área geográfica y dependencia
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de información para la gestión educativa
Fórmula	$\%EED_n^t = \frac{NEED_n^t}{NEE_n^t} * 100$ <p><math>\%EED_n^t</math>: Porcentaje de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad en el nivel educativo «n» durante el año escolar «t».</p> <p><math>NEED_n^t</math>: Número total de establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad en el nivel educativo «n» durante el año escolar «t».</p> <p><math>NEE_n^t</math>: Número total de establecimientos educativos que atienden el nivel educativo «n» durante el año escolar «t».</p> <p>t: Año escolar.</p> <p>n: Nivel educativo (preprimaria, primaria, secundaria baja o secundaria alta).</p>
Interpretación	<p>Un valor más alto refleja una apertura mayor de los establecimientos educativos hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Refleja también la medida en que los establecimientos educativos acogen a estudiantes que declaran tener discapacidad.</p> <p>La comparación con el indicador 4 permite aproximar el grado de concentración o dispersión de los estudiantes con discapacidad en la educación regular.</p>
Limitaciones	No permite conocer la calidad de la participación de los estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos ni el volumen de estudiantes que son atendidos por el establecimiento educativo.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>11. Existen criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares accesibles.</b>
Dimensión	Pertinencia
Categoría	Accesibilidad y adaptabilidad
Definición	<p>El indicador indaga si las disposiciones o medidas normativas aseguran la accesibilidad y la movilidad autónoma en los establecimientos educativos. Así mismo, permite evaluar los avances en el marco legal para el cumplimiento del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones.</p> <p>Si bien la accesibilidad no hace únicamente referencia al acceso físico, sino que también a la información, comunicación, currículo y actividades educativas, el indicador solo explora la accesibilidad física de los edificios escolares.</p> <p>Es un indicador que posee dos niveles de información. En un primer nivel, se clasifica a cada país a partir de las siguientes categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existe un documento formal con criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares accesibles.</li> <li>2. Existe un documento con criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares accesibles sin reconocimiento formal, es decir, que no tiene un reconocimiento o validación formal por parte del Ministerio de Educación como referencia para la construcción de edificios escolares.</li> <li>3. No existe un documento con criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares.</li> </ol> <p>En un segundo nivel de información, para los países que responden las categorías i o ii, se evalúa los elementos que incluyen esas orientaciones, a partir de una lista que contiene las siguientes categorías: ascensores o montacargas, rampas con pendiente máxima, escaleras con pasamanos, puertas amplias, dimensiones y espacios de circulación del aula, dimensiones para los espacios de maniobra, altura de manijas y botones de puertas y ascensores, señalización luminosa para sordos, señalización sonora para ciegos, salidas de emergencia con sistema visual y sonoro de emergencia, texturas en pisos para ciegos, texturas en paredes para ciegos, sanitarios accesibles, otros.</p>
Unidad	<p>Escala ordinal con tres valores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>0. «No existe un documento»</li> <li>0,5. «Existe un documento sin reconocimiento formal»</li> <li>1. «Existe un documento con reconocimiento formal»</li> </ol>
Desagregación	No aplica
Temporalidad	Bienal
Fuente de información	Ministerio de Educación en base a revisión de normativa sobre construcciones y equipamiento de la infraestructura educativa.
Fórmula	<p>Toma como fuente documentos legales y asume los siguientes valores:</p> $CE = \begin{cases} 0. & \text{No existe un documento formal con criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares accesibles.} \\ 0,5. & \text{Existe un documento con criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares accesibles que no es formal.} \\ 1. & \text{Existe un documento formal con criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares accesibles.} \end{cases}$ <p>Se elaborará una rúbrica para ayudar a verificar si los descriptores se cumplen. Esta rúbrica será incluida en los instrumentos de relevamiento de datos del SIRIED.</p>
Interpretación	Los valores «sí» indican que existen criterios y orientaciones para el diseño de edificios escolares accesibles. Los valores «no» indican la ausencia de estos criterios.
Limitaciones	No permite conocer el grado de implementación de la normativa ni los resultados en términos de la calidad de la infraestructura.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>12. Índice de paridad.</b>
Dimensión	Equidad
Categoría	Igualdad de oportunidades
Definición	<p>Los índices de paridad representan la relación entre el valor del indicador de dos grupos distintos. En este caso, se compara la situación de estudiantes o personas con discapacidad, respecto de quienes no tienen discapacidad. El indicador da cuenta de la existencia de igualdad de oportunidades en la medida que los indicadores considerados muestran paridad entre estudiantes con discapacidad y el resto de los estudiantes. Es la relación entre el valor que alcanza un indicador dado para estudiantes con discapacidad y el valor correspondiente al mismo indicador pero calculado para el resto de los estudiantes. El indicador aplica para los indicadores 7, 8, 9, 17, 18 y 21.</p>
Unidad	Número de veces
Desagregación	Aplican las desagregaciones definidas para el indicador considerado
Temporalidad	Anual
Fuente de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de información para la gestión educativa</li> <li>• Censo de población</li> <li>• Encuesta de hogares</li> </ul>
Fórmula	$IP_i^t = \frac{ID_i^t}{I_i^t}$ <p><math>IP_i^t</math>: Índice de paridad para el indicador «i» en el año «t».  <math>ID_i^t</math>: Valor del indicador «i» en el año escolar «t» para la población con discapacidad.  <math>I_i^t</math>: Valor del indicador «i» en el año escolar «t» para la población sin discapacidad  <i>i</i>: Número de indicador  <i>t</i>: Año escolar  Nota: Se asume que existe paridad si <math>0,88 \leq IP_{ig} \leq 1,12</math>.</p>
Interpretación	<p>Valores fuera del intervalo (0,88-1,12) implican ausencia de paridad en el acceso al derecho a la educación inclusiva entre estudiantes con discapacidad y el resto de los estudiantes, con relación al concepto que se está observado. El indicador también puede interpretarse como una aproximación al grado de inclusión. En este caso el grado de inclusión será mayor conforme el indicador se acerque a uno (0,88-1,12). Es importante considerar el sentido del indicador que se analiza para definir la dirección de la desigualdad.</p>
Limitaciones	Aplican las limitaciones que refieran a cada indicador considerado. No permite conocer si las diferencias se deben a comportamientos de uno o de ambos grupos, lo que implica la necesidad de considerar en la interpretación la tendencia de los indicadores analizados.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>13. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes entre 6 y 24 años matriculados en el sistema educativo por nivel educativo.</b>
Dimensión	Eficacia
Categoría	Acceso y conclusión de estudios
Definición	Refleja el volumen relativo de matriculados con discapacidad por cada mil personas matriculadas en el sistema educativo como aproximación al grado de acceso a cada nivel educativo. Es la razón del número de estudiantes con discapacidad y el total de estudiantes matriculados en un nivel educativo dado en el mismo año. Se incluye a los estudiantes entre 6 y 24 años matriculados en educación regular y especial. No se considera a los matriculados en educación de jóvenes y adultos, en educación no formal, y a aquellos matriculados que asisten a programas de educación especial que no pueden clasificarse por nivel educativo.
Unidad	Unidades por cada mil
Desagregación	Por sexo, área geográfica y tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de información para la gestión educativa
Fórmula	$NMD_n^t = \frac{MD_n^t}{M_n^t} * 1000$ <p><math>NMD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados en el nivel educativo «n» en el año escolar «t».  <math>MD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad entre 6 y 24 años matriculados en el nivel educativo «n» en el año escolar «t».  <math>M_n^t</math>: Número de estudiantes entre 6 y 24 años matriculados en el nivel educativo «n» en el año escolar «t».  t: Año escolar.  n: Nivel educativo (primaria, secundaria baja, secundaria alta).</p>
Interpretación	Permite evaluar el grado de avance en el derecho a educarse que tiene la población con discapacidad. Refleja la disposición de avanzar hacia una educación inclusiva. Contribuye a evaluar la selectividad relativa del sistema educativo en relación con el acceso de la población con discapacidad.
Limitaciones	Puede tener sensibilidad baja en el corto plazo porque depende de características estructurales de la población. La identificación única de estudiantes en las distintas modalidades de educación puede resultar un desafío para algunos sistemas de información. En ocasiones, puede presentarse una duplicación del conteo de estudiantes cuando asisten en forma simultánea a educación especial y a otra modalidad educativa.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>14. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo por edad simple para el grupo de 2 a 6 años.</b>
Dimensión	Eficacia
Categoría	Acceso y conclusión de estudios
Definición	<p>El indicador aproxima el volumen relativo de estudiantes con discapacidad por edad simple del grupo etario de 2 a 6 años (primera infancia), tanto en educación regular como en especial, por cada mil matriculados de esa misma edad en educación regular.</p> <p>Es la cantidad de estudiantes con discapacidad de una determinada edad matriculados en un año escolar dado por cada mil estudiantes matriculados de la misma edad y en el mismo año.</p> <p>Nota: Si bien la primera infancia abarca el tramo etario de 0 a 6 años, las dificultades que implica la identificación de la discapacidad en niños menores de dos años llevan a la necesidad de considerar únicamente aquellos entre 2 a 6 años de edad.</p>
Unidad	Unidades por cada mil
Desagregación	Por sexo, área geográfica y tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de información para la gestión educativa
Fórmula	$NMDI_e^t = \frac{MD_e^t}{M_e^t} * 1000$ <p><math>NMDI_e^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad con edad «e» matriculados en el sistema educativo en el año escolar «t» en educación regular o especial. El tramo de edad considerado es de 2 a 6 años.</p> <p><math>MD_e^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad con edad «e» matriculados en el año escolar «t»</p> <p><math>M_e^t</math>: Número de estudiantes con edad «e» matriculados en el año escolar «t» en educación regular.</p> <p>t: Año escolar.</p> <p>e: Edad</p>
Interpretación	Un valor alto refleja que el grado de acceso de la cohorte de edad «e» es elevado. Asimismo, contar que la información para varias cohortes y desagregaciones permite detectar si existen diferencia por la edad o las características definidas.
Limitaciones	Puede tener sensibilidad baja en el corto plazo porque depende de características estructurales de la población. La identificación única de estudiantes en las distintas modalidades de educación puede resultar un desafío para algunos sistemas de información. En ocasiones, puede presentarse una duplicación del conteo de estudiantes cuando asisten en forma simultánea a las modalidades de educación regular y especial.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>15. Relación entre la proporción de egresados con discapacidad y la proporción de matriculados con discapacidad en educación regular, según nivel educativo.</b>
Dimensión	Eficacia
Categoría	Acceso y conclusión de estudios
Definición	Busca aproximar si el nivel de estudiantes con discapacidad que egresan de un nivel educativo determinado de educación regular guarda relación con el nivel de matriculados de este tipo de estudiantes. Teniendo en cuenta que se comparan datos de un mismo año, no se trata de un análisis de cohortes sino de una razón entre dos valores que constituye una aproximación indirecta al fenómeno de interés. Está definido como la razón entre el porcentaje de estudiantes egresados con discapacidad (sobre el total de egresados), y el porcentaje de estudiantes matriculados con discapacidad (sobre el total de estudiantes matriculados), para un nivel educativo de la educación regular.
Unidad	Número de veces
Desagregación	Por sexo y tipo de discapacidad
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de información para la gestión educativa
Fórmula	$REGR_n^t = \frac{\%EGRD_n^t}{\%MRD_n^t}$ $\%EGRD_n^t = \frac{EGRD_n^t}{EGR_n^t} * 100$ $\%MRD_n^t = \frac{MRD_n^t}{MR_n^t} * 100$ <p> <i>REGR<sub>n</sub><sup>t</sup></i>: Relación entre la proporción de egresados con discapacidad y la proporción de matriculados con discapacidad en educación regular, según nivel educativo  <i>%EGRD<sub>n</sub><sup>t</sup></i>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad egresados del nivel «n» en el año escolar «t», en relación con el total de egresados, en educación regular.  <i>MRD<sub>n</sub><sup>t</sup></i>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en el nivel «n» en el año escolar «t», en relación con el total de matriculados.  <i>EGRD<sub>n</sub><sup>t</sup></i>: Número de estudiantes con discapacidad egresados en educación regular del nivel «n» en el año escolar «t».  <i>EGR<sub>n</sub><sup>t</sup></i>: Número de estudiantes egresados en educación regular del nivel «n» en el año escolar «t».  <i>MRD<sub>n</sub><sup>t</sup></i>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en el nivel «n» en el año escolar «t».  <i>MR<sub>n</sub><sup>t</sup></i>: Número de estudiantes matriculados en educación regular en el nivel «n» en el año escolar «t».  <i>n</i>: Nivel educativo (primaria, secundaria baja o secundaria alta).  <i>t</i>: Año escolar </p>
Interpretación	Muestra si la proporción de salida de los estudiantes con discapacidad guarda relación con la proporción de matrícula. Señala la capacidad del sistema educativo para garantizar a los estudiantes con discapacidad la posibilidad de terminar un nivel educativo dado, para la educación regular.
Limitaciones	No muestra cuántos estudiantes con discapacidad de los que se graduaron en un nivel se matriculan en el siguiente nivel educativo. Asimismo, al estar definido para el último grado de un nivel educativo no permite comprender si en grados anteriores se mantiene una distribución uniforme de aprobación para los estudiantes con discapacidad. El foco en educación regular no contempla los egresados de educación especial. La identificación única de estudiantes en las distintas modalidades de educación puede resultar un desafío para algunos sistemas de información. En ocasiones, puede presentarse una duplicación del conteo de estudiantes cuando asisten en forma simultánea a las modalidades de educación regular y especial.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>16. Tasa de finalización de los estudiantes con discapacidad por nivel educativo.</b>
Dimensión	Eficacia
Categoría	Acceso y conclusión de estudios
Definición	<p>Es el porcentaje de población con discapacidad, entre 3 y 8 años, por encima de la edad teórica para el último grado del nivel educativo, que han completado el mismo.</p> <p>La tasa de finalización se utiliza para estimar cuántas personas de una cohorte han completado un nivel educativo, independientemente de si ha culminado en educación regular o especial. Al elegir un grupo de edad ligeramente superior al grupo de edad teórico para completar cada nivel educativo, el indicador considera también los que culminan el nivel con algunos años de rezago.</p> <p>Nota: El rango de edad usualmente utilizado para medir la tasa de finalización es de 3 a 5 años, por encima de la edad teórica para el último grado del nivel educativo, sin embargo, el SIRIED extiende este rango al tramo entre 3 y 8 años.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por sexo, área geográfica, tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Encuestas de hogares
Fórmula	$\%TFD_n^t = \frac{PFD_{n,e(a+3a8)}^t}{PD_{n,e(a+3a8)}^t} * 100$ <p><math>\%TFD_n^t</math>: Tasa de finalización de los estudiantes con discapacidad del nivel educativo «n» para el año escolar «t».</p> <p><math>PFD_{n,e(a+3a8)}^t</math>: Número de personas con discapacidad que tienen entre 3 a 8 años de edad por encima de la edad teórica «a» para el ingreso al último grado del nivel educativo «n», que completaron el nivel educativo «n».</p> <p><math>PD_{n,e(a+3a8)}^t</math>: Número de personas con discapacidad que tienen entre 3 a 8 años de edad por encima de la edad teórica «a» para el ingreso al último grado del nivel educativo «n».</p> <p>t: Año escolar.</p> <p>n: Nivel educativo (primaria, secundaria baja o secundaria alta).</p> <p>a: Edad teórica para el ingreso al último grado del nivel educativo dado.</p> <p>e(a+3a8): Rango de edad de entre 3 a 8 años, por encima de una edad teórica «a» dada.</p>
Interpretación	<p>Cuando la tasa de finalización se aproxima al 100% indica que la mayoría de los niños y adolescentes con discapacidad han completado un nivel educativo en algún momento antes de cumplir nueve años más que la edad normativa para el último grado del nivel educativo.</p> <p>Si la tasa de finalización asume valores bajos, se indica que hay un nivel de ingreso bajo o tardío al nivel educativo dado, alto nivel de abandono, finalización del nivel muy tardía o algún tipo de combinación de estos factores.</p> <p>Otros indicadores del SIRIED contribuyen a identificar las causas de una tasa de finalización baja, particularmente aquellos incluidos en las categorías de acceso y conclusión de estudios y de trayectorias educativas.</p>
Limitaciones	<p>Los datos sobre el nivel educativo que se disponen en los países son habitualmente relevados e informados en referencia al sistema educativo nacional. La correspondencia entre las categorías de niveles educativos y la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), necesaria para el cálculo de la tasa de conclusión, no siempre es sencilla y puede causar discrepancias entre medidas en los datos nacionales e internacionales. El relevamiento de datos y correspondencia con la CINE son más difíciles en el caso de la secundaria alta respecto de la secundaria baja, debido a la variedad de servicios y programas educativos para el nivel. Asimismo, la titulación alcanzada en programas de educación especial debe analizarse para identificar su equivalente en la estructura de la CINE.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>17. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que alcanzan un nivel mínimo de competencias en lectura y matemática en el grado dos o tres de primaria, al final de la educación primaria y al final de la secundaria baja.</b>
Dimensión	Eficacia
Categoría	Acceso y conclusión de estudios
Definición	<p>El propósito del indicador es dar cuenta de los logros de aprendizaje de los estudiantes que asisten a educación regular en determinadas etapas o momentos del sistema educativo.</p> <p>Es la proporción de estudiantes con discapacidad que asiste a los grados 2 o 3 de la educación regular (primaria, final de la educación primaria o final de la educación secundaria baja) que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencias para lectura y matemáticas.</p> <p>La interpretación del indicador está sujeta a la desagregación del indicador por tipo de discapacidad.</p> <p>Nota: El indicador forma parte del conjunto que actualmente no cuenta con información para su cálculo. Se establecerá una agenda de trabajo para que en el mediano plazo los sistemas de información para la gestión educativa releven la información necesaria para su cálculo.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por sexo y tipo de discapacidad
Temporalidad	Trienal
Fuente de información	Esta información no se encuentra disponible actualmente, se espera que pueda ser considerada para futuras evaluaciones.
Fórmula	$\%MRDNM_{n,s}^t = \frac{MRDNM_{n,s}^t}{MRD_{n,s}^t} * 100$ <p><math>\%MRDNM_{n,s}^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad en el nivel educativo «n» de la educación regular, en el año escolar «t», que han alcanzado o superado el nivel mínimo de competencia en la asignatura «s».</p> <p><math>MRDNM_{n,s}^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad en el nivel educativo «n» de la educación regular, en el año escolar «t», que han alcanzado o superado el nivel mínimo de competencia en la asignatura «s».</p> <p><math>MRD_{n,s}^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular en el año escolar «t».</p> <p>t: Año escolar.</p> <p>n: Nivel educativo de la educación regular evaluado (grados 2 o 3 de la educación primaria, final de la educación primaria o final de la educación secundaria baja).</p> <p>s: Asignatura evaluada (Lectura o Matemáticas).</p>
Interpretación	Cuanto mayor sea el valor del indicador, mayor será la proporción de niños o adolescentes que han adquirido el nivel mínimo de competencias, según estándares definidos por la comunidad internacional en relación con el ODS 4.
Limitaciones	<p>Actualmente esta información no se produce porque las evaluaciones internacionales no incluyen preguntas para identificar adecuadamente a los estudiantes con discapacidad. Respecto de las evaluaciones nacionales, al definir cada país sus propios estándares, los niveles de desempeño podrían no ser comparables para establecer los niveles mínimos de competencia.</p> <p>Se carece de marcos conceptuales claros que puedan orientar sobre cómo evaluar a los estudiantes con discapacidad bajo criterios metodológicos comparables y a la vez considerando las condiciones de aplicación y contenidos específicos que presenta cada tipo de discapacidad.</p> <p>Por ejemplo, la participación de los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones con igualdad de oportunidades requiere que la aplicación de las pruebas prevea condiciones de accesibilidad adecuadas para diferentes tipos de discapacidad, considerando formatos y tiempos, y que los contenidos sean adecuados y pertinentes. Para ciertos tipos de discapacidad pueden presentarse desafíos metodológicos para establecer resultados comparables.</p> <p>Como las evaluaciones son típicamente administradas dentro de los sistemas educativos, los indicadores disponibles cubren solamente a quienes están escolarizados y la proporción de la población objetivo podría variar de país en país, lo que afecta las comparaciones.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>18. Porcentaje de docentes que reciben formación continua relacionada con la atención a la diversidad desde una perspectiva de educación inclusiva, por nivel educativo.</b>
Dimensión	Eficacia
Categoría	Docentes
Definición	<p>El propósito de este indicador es dar cuenta de la existencia de oportunidades de formación continua para los docentes en temas centrales para la atención de la población con discapacidad. También permite aproximar la proporción de la fuerza laboral docente que posee formación actualizada en estos temas.</p> <p>Es el porcentaje de docentes por nivel educativo (preprimaria, primaria, secundaria baja o secundaria alta) y modalidad educativa (educación regular y/o educación especial) que en el último año han recibido capacitación en servicio en temas vinculados a la educación inclusiva y la atención a la diversidad.</p> <p>Se consideran para este indicador los programas de formación continua que alcancen al menos un mínimo de cuarenta horas.</p> <p>La identificación de las ofertas de formación que incluyen temas vinculados a la educación inclusiva y la atención a la diversidad deberán obtenerse a partir de un análisis de los programas de formación continua.</p> <p>Nota: El indicador forma parte del conjunto que actualmente no cuenta con información para su cálculo. Se establecerá una agenda de trabajo para que en el mediano plazo los sistemas de información para la gestión educativa releven la información necesaria para su construcción. Cabe señalar que, para la medición de este indicador, se evaluará la producción de una rúbrica que presente una definición operacional de «temáticas relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad», que permita clasificar a los programas de formación. Este desarrollo forma parte de la agenda de trabajo de mediano plazo para calcular el indicador.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por nivel educativo
Temporalidad	Anual
Fuente de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos administrativos sobre participación en ofertas de formación continua.</li> <li>• Encuestas escolares destinadas a docentes.</li> </ul>
Fórmula	$\%DC_{n,m}^t = \frac{DC_{n,m}^t}{D_{n,m}^t} * 100$ <p><math>\%DC_{n,m}^t</math>: Porcentaje de docentes del nivel educativo «n» y modalidad educativa «m» que recibieron capacitación en servicio cuyos contenidos han incluido temas vinculados a la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el año escolar «t». considerando las capacitaciones recibidas los tres años anteriores.</p> <p><math>DC_{n,m}^t</math>: Total de docentes del nivel educativo «n» y modalidad educativa «m» que recibieron capacitación en servicio cuyos contenidos han incluido temas vinculados a la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el año escolar «t». considerando un lapso de tres años.</p> <p><math>D_{n,m}^t</math>: Total de docentes en el nivel educativo «n» y modalidad educativa «m» en el año escolar «t».</p> <p>t: Año escolar.</p> <p>n: Nivel educativo (preprimaria, primaria, secundaria baja o secundaria alta).</p> <p>m: Modalidad educativa (educación regular o educación especial)</p>
Interpretación	Un alto valor indica que una mayor proporción de docentes está recibiendo capacitación adicional en temas vinculados a la educación inclusiva y la atención a la diversidad, con ello se asume que han potenciado sus capacidades para ampliar las oportunidades de inclusión educativa.
Limitaciones	<p>La información que se reporta en base a registros administrativos puede relevar solamente aquellas acciones de capacitación que se ofrecen a nivel nacional y son reconocidas por el Estado a través de alguna certificación, por lo que el indicador puede subestimar la formación alcanzada mediante otras vías.</p> <p>Algunos países pueden presentar dificultades para poder estimar un total de docentes por nivel educativo para utilizar como denominador. Por otro lado, pueden aparecer situaciones donde se realice una doble computación de docentes.</p> <p>Si la información se capta mediante encuestas, pueden aparecer limitaciones para dar cuenta de que la formación ha incluido temas vinculados a la educación inclusiva y la atención a la diversidad.</p> <p>El hecho de participar en actividades de formación no asegura el desarrollo de las actitudes y competencias necesarias para implementar una educación inclusiva. No considera la existencia de factores como la experiencia y trayectoria del docente o el enfoque y materiales de enseñanza que pueden incidir en la calidad de la capacitación.</p> <p>En algunos países la información puede estar disponible solo para el caso de docentes que ejercen en establecimientos de dependencia pública.</p>

<sup>1</sup> Cabe señalar que, para la medición de este indicador, se evaluará la producción de una rúbrica que presente una definición operacional de «temáticas relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad», que permita clasificar a los programas de formación. Este desarrollo forma parte de la agenda de trabajo de mediano plazo para calcular el indicador.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>19. Porcentaje de personal docente con discapacidad.</b>
Dimensión	Eficacia
Categoría	Docentes
Definición	Permite valorar los avances de los países en la contratación de docentes con discapacidad, según lo establecido en la CDPD. La educación inclusiva requiere la formación de docentes representativos de la diversidad presente en la sociedad y en los establecimientos educativos por lo que es relevante la presencia de docentes con discapacidad. El indicador se define como el número de docentes con discapacidad que enseñan en un nivel educativo dado, expresado como porcentaje del número total de docentes en ese nivel.
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por nivel educativo, modalidad educativa, sexo, tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos administrativos sobre docentes</li> <li>• Encuestas escolares destinadas a docentes.</li> </ul>
Fórmula	$\%DD_{n,m}^t = \frac{DD_{n,m}^t}{D_{n,m}^t} * 100$ <p> <math>\%DD_{n,m}^t</math>: Porcentaje de docentes con discapacidad en el nivel educativo «n» y modalidad educativa «m» en el año escolar «t».  <math>DD_{n,m}^t</math>: Total de docentes con discapacidad en el nivel educativo «n» y modalidad educativa «m» en el año escolar «t».  <math>D_{n,m}^t</math>: Total de docentes en el nivel educativo «n» y modalidad educativa «m» en el año escolar «t».  t: Año escolar.  n: Nivel educativo (preprimaria, primaria, secundaria baja o secundaria alta).  m: Modalidad educativa (educación regular o educación especial) </p>
Interpretación	Es un indicador que tendería a mantener valores bajos, cuyos máximos teóricos podrían ser cercanos al porcentaje de población adulta con discapacidad. Un incremento del indicador podría señalar avances de los países en la contratación de docentes con discapacidad.
Limitaciones	Es posible que algunos países cuenten con información solo de docentes que ejercen en establecimientos educativos de dependencia pública. Algunos países pueden presentar dificultades para estimar un total de docentes por nivel educativo para utilizar como denominador. Por otro lado, pueden darse en situaciones en las que se realice un doble computo de docentes. El indicador no necesariamente refleja una educación inclusiva de calidad dado que no captura la efectividad ni la calidad de la enseñanza de los procesos educativos que implementan estos docentes.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>20. Porcentaje de estudiantes con discapacidad aprobados, reprobados y que abandonaron el sistema educativo en un año escolar.</b>
Dimensión	Eficiencia
Categoría	Trayectorias educativas
Definición	<p>El propósito de este indicador es caracterizar las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad que asisten a la educación regular y reconocer la existencia de desiguales oportunidades para transitar de forma oportuna los años de estudio que la componen.</p> <p>Refiere a tres indicadores complementarios que retratan la trayectoria de los estudiantes con discapacidad en educación regular durante un año escolar al representar las diferentes situaciones normativas de su finalización. El indicador se define como el porcentaje de estudiantes con discapacidad que asisten a instituciones de educación regular y al final de año escolar han aprobado, reprobado o abandonado, con respecto al total de estudiantes con discapacidad de ese mismo nivel.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por área geográfica, sexo, tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de Información para la Gestión Educativa
Fórmula	<p>Porcentaje de estudiantes con discapacidad aprobados <math display="block">\%AD_n^t = \frac{AD_n^t}{MRD_n^t} * 100</math></p> <p>Porcentaje de estudiantes con discapacidad reprobados <math display="block">\%NAD_n^t = \frac{NAD_n^t}{MRD_n^t} * 100</math></p> <p>Porcentaje de estudiantes con discapacidad que abandonaron durante el año escolar <math display="block">\%ABAD_n^t = \frac{ABAD_n^t}{MRD_n^t} * 100</math></p> <p><math>\%AD_n^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad en el nivel educativo «n» de la educación regular que aprobaron al finalizar el año escolar «t».</p> <p><math>\%NAD_n^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad en el nivel educativo «n» de la educación regular que reprobaron al finalizar el año escolar «t».</p> <p><math>\%ABAD_n^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad en el nivel educativo «n» de la educación regular que abandonaron durante el año escolar «t».</p> <p><math>AD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular que aprobaron al finalizar el año escolar «t».</p> <p><math>NAD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular que reprobaron al finalizar el año escolar «t».</p> <p><math>ABAD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular que abandonaron durante el año escolar «t».</p> <p><math>MRD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular en el año escolar «t».</p> <p>t: Año escolar.</p> <p>n: Nivel educativo (primaria, secundaria baja o secundaria alta).</p> <p>Nota: Las condiciones de aprobación y no aprobación se obtienen de la matrícula final. El abandono anual se considera como la diferencia entre la matrícula inicial y final. En el denominador, el número total de estudiantes con discapacidad se obtiene de la matrícula inicial. El indicador debe excluir a aquellos estudiantes que pasan de educación regular a educación especial durante el año escolar.</p>

Elemento	Información
Interpretación	<p>Este conjunto de tres indicadores se comporta de manera complementaria, de modo tal que su suma debe alcanzar siempre el 100%. Por lo cual, si bien cada uno tiene su interpretación, una lectura adecuada de los datos debiera contemplar los tres en su conjunto.</p> <p>Un incremento en el porcentaje de aprobación indica que hay una mayor proporción de estudiantes con discapacidad que acreditan los aprendizajes del año de estudio que están cursando, lo que impacta en un tránsito más oportuno por la educación regular.</p> <p>Un incremento en el porcentaje de desaprobados indica, por el contrario, que una proporción mayor de estudiantes con discapacidad no acreditó el año de estudio que cursa y es esperable un incremento de la repitencia en el año siguiente. Si este incremento está asociado a una baja en la promoción significa que se han manifestado menos oportunidades de aprobación, sin embargo, puede ser una tendencia positiva si lo que disminuye es el abandono anual, ya que el incremento de la reprobación se asociaría a una mayor retención.</p> <p>Un incremento del porcentaje de abandono indica una mayor proporción de estudiantes que inicia el año escolar y abandona antes de concluirlo.</p>
Limitaciones	<p>Los indicadores representan la trayectoria anual de los estudiantes con discapacidad que se inscriben al inicio de un año escolar, y supone un sistema cerrado (todos los matriculados en un año aprueban, reprueban o abandonan).</p> <p>Los pasajes de estudiantes entre modalidades educativas que ocurren durante el año escolar (por ejemplo, traslado de educación regular a especial y viceversa) afectan el cálculo del indicador.</p> <p>El indicador de abandono que se incluye representa solo la pérdida de estudiantes durante el transcurso de un año escolar, no incluye a aquellos que abandonan entre el final de un año y el principio de otro. Por ello, debe ser interpretado en diálogo con el indicador 22 que representa el abandono interanual.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>21. Porcentaje de abandono interanual de estudiantes con discapacidad.</b>
Dimensión	Eficiencia
Categoría	Trayectorias educativas
Definición	<p>Este indicador se propone dimensionar el abandono escolar que ocurre entre dos años escolares consecutivos y que se expresa en los niños y adolescentes que no se matriculan en el sistema educativo y que el año escolar anterior sí asistían a establecimientos educativos.</p> <p>Refiere al porcentaje de estudiantes con discapacidad que asistían al sistema educativo en el año escolar «t» y que en el siguiente año no se matricularon en ninguna oferta educativa.</p> <p>Se entiende como abandono «interanual» a aquél que ocurre entre la inscripción al inicio de un año escolar y el comienzo del siguiente. Incluye a quienes abandonan durante ese año escolar y a quienes abandonan luego de finalizarlo y antes de iniciar el siguiente.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por área geográfica y sexo
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de Información para la Gestión Educativa
Fórmula	$\%ABID_{n,m}^t = \frac{ABID_{n,m}^t}{MD_{n,m}^t} * 100$ <p><math>\%ABID_{n,m}^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad en el nivel educativo «n» y modalidad «m» matriculados en el año escolar «t» que no asisten a ninguna oferta educativa en el año siguiente (año t+1).</p> <p><math>ABID_{n,m}^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» y modalidad educativa «m» en el año escolar «t» que no asisten a ninguna oferta educativa en el año siguiente (año t+1)</p> <p><math>MD_{n,m}^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» y modalidad educativa «m» en el año escolar «t».</p> <p>t: Año escolar.</p> <p>n: Nivel educativo (primaria, secundaria baja o secundaria alta).</p> <p>m: Modalidad educativa (educación regular o educación especial)</p> <p>Nota: El indicador debería calcularse utilizando información nominal de estudiantes, y considerando todas las modalidades de asistencia escolar disponibles para estudiantes con discapacidad. Pueden realizarse estimaciones utilizando información agregada, tomando como base la matrícula, los repetidores y los egresados de dos años consecutivos. Estas estimaciones presentan algunas limitaciones en su cálculo.</p>
Interpretación	Este indicador se incrementa cuando hay una mayor proporción de estudiantes con discapacidad que dejan de asistir a la escuela entre un año escolar y otro, lo que indica un mayor abandono.
Limitaciones	<p>En ocasiones puede ser difícil identificar el pasaje de estudiantes de una modalidad educativa a otra (por ejemplo, de educación regular a especial o a educación de jóvenes y adultos) lo que genera sesgos en el dimensionamiento del abandono. Esto es particularmente problemático en el caso de sistemas de información basados en datos agregados.</p> <p>La identificación única de estudiantes en las distintas modalidades de educación puede resultar un desafío para algunos sistemas de información. En ocasiones, puede presentarse una duplicación del conteo de estudiantes cuando asisten en forma simultánea a las modalidades de educación regular y especial.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>22. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en condición de repetidores.</b>
Dimensión	Eficiencia
Categoría	Trayectorias educativas
Definición	<p>Permite dar cuenta del volumen de estudiantes con discapacidad que asisten a la educación regular y que poseen dificultades en la progresión. La identificación de estas interrupciones de la trayectoria educativa posibilita la adopción de medidas que prevengan la repetición.</p> <p>Es el número de estudiantes matriculados en el mismo grado y nivel educativo al que asistían el año anterior, expresado en porcentaje del total de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular en ese grado y nivel.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por área geográfica, sexo y tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de Información para la Gestión Educativa
Fórmula	$\%RD_n^t = \frac{RD_n^t}{MRD_n^t} * 100$ <p><math>\%RD_n^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad en el nivel educativo «n» de la educación regular matriculados en el año escolar «t» que son repetidores.  <math>RD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular en el año escolar «t» que son repetidores.  <math>MRD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular en el año escolar «t».  t: Año escolar.  n: Nivel educativo (primaria, secundaria baja o secundaria alta).</p>
Interpretación	<p>El incremento en el indicador señala que hay una mayor proporción de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación regular que no logra aprobar el año en el que están matriculados, y que deben volver a cursarlo. Altas tasas son indicativas de graves problemas de repetición o eficiencia interna que afectan a los estudiantes con discapacidad.</p>
Limitaciones	<p>En ocasiones puede detectarse un subregistro de estudiantes repetidores que afecta la estimación. Ocasionalmente las autoridades de educación pueden determinar el nivel y número máximo de repetidores permisible como estrategia de política educativa, en estos casos debe considerarse esta información como contexto para realizar comparaciones entre los sistemas educativos.</p> <p>El indicador puede estar influenciado por el incremento del abandono interanual o por un mayor pasaje de estudiantes a educación especial, por lo que su disminución no implica necesariamente una mejor situación.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>23. Estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular con sobreedad para el grado que cursan.</b>
Dimensión	Eficiencia
Categoría	Trayectorias educativas
Definición	<p>El indicador mide el grado de avance en el cumplimiento del objetivo de asegurar que todos los niños y adolescentes con discapacidad completen la educación primaria y secundaria de forma oportuna. Desde esta perspectiva, este desfase podría estar señalando una atención educativa inadecuada a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.</p> <p>Los estudiantes adquieren su condición de sobreedad en educación regular cuando han comenzado la escuela de manera tardía y/o han repetido uno o más grados, y/o la han abandonado temporalmente. Debido a que la educación especial utiliza criterios diferentes de organización de las trayectorias, la condición de sobreedad en la educación regular puede deberse a un paso previo por la educación especial.</p> <p>El indicador se define como el porcentaje de estudiantes en cada nivel educativo que tienen al menos dos años más que la edad teórica para el grado. El indicador puede desagregarse por cantidad de años de diferencia entre la edad biológica y la edad teórica para el grado.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por cantidad de años de sobreedad, área geográfica, sexo, tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Sistemas de Información para Gestión Educativa
Fórmula	$\%MAD_n^t = \frac{MAD_n^t}{MRD_n^t} * 100$ <p><math>\%MAD_n^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular en el año escolar «t» que asisten con dos o más años de los que corresponden teóricamente al grado.  <math>MAD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular en el año escolar «t» que asisten con dos o más años de los que corresponden teóricamente al grado.  <math>MRD_n^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel educativo «n» de la educación regular en el año escolar «t».  t: Año escolar.  n: Nivel educativo (primaria, secundaria baja o secundaria alta).</p>
Interpretación	<p>Para los estudiantes que transitaron la educación regular, la cantidad de años de sobreedad indica la cantidad de interrupciones o años de ingreso tardío al sistema educativo. Un mayor valor del indicador señala un desfase significativo en la edad de los estudiantes con discapacidad respecto de sus compañeros, lo que puede impactar en dificultades para la inclusión.</p> <p>En los casos de estudiantes que transitaron previamente ofertas de educación especial, la sobreedad puede asociarse al modo en que se organizan las trayectorias en estas ofertas, donde no se prevé una gradualidad anualizada de progresión estándar de aprendizajes.</p> <p>La sobreedad progresiva y la repitencia significativa debería desalentarse ya que ambos fenómenos se asocian con menores niveles de logros de aprendizaje. Sin embargo, para algunos tipos de discapacidad, el análisis de la sobreedad es meramente descriptivo, ya que la progresión de los aprendizajes prevé una periodización diferente a la estandarizada.</p>
Limitaciones	La identificación de la sobreedad está asociada con la relación entre la fecha de referencia para el cálculo de la edad (que depende del instrumento de medición) y la fecha de referencia para el ingreso a la educación primaria (en años cumplidos a determinado momento del año). Si hay mucha distancia de tiempo entre estas dos fechas, el indicador puede verse afectado por sesgos.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>24. Porcentaje de población infantil y adolescente con discapacidad.</b>
Dimensión	Contexto
Categoría	No aplica
Definición	Caracteriza la prevalencia de la discapacidad al estimar el porcentaje de población que manifiesta algún tipo de discapacidad. Este indicador contribuye a dimensionar a la población con discapacidad, de modo que constituya información de contexto para la mejor comprensión e interpretación del resto de los indicadores que hacen al SIRIED.
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por área geográfica, edad quinquenal, sexo y tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuestas de hogar</li> <li>• Relevamientos específicos sobre población con discapacidad</li> </ul>
Fórmula	$\%PD_e^t = \frac{PD_e^t}{P_e^t}$ <p> <math>\%PD_e^t</math>: Porcentaje de población con discapacidad con edad «e» para el en el año «t».  <math>PD_e^t</math>: Número de personas con discapacidad de edad «e» en el año «t».  <math>P_e^t</math>: Número de personas de edad «e» en el año «t».  t: Año.  e: Edad en años simples o rangos. </p>
Interpretación	<p>Los valores deben interpretarse de modo descriptivo como grado de prevalencia de la discapacidad en la población de determinada edad.</p> <p>Un porcentaje puede incrementarse o disminuir en función de cambios en el modo en que se releva la información, o como consecuencia de modificaciones en el reconocimiento social de determinados tipos de discapacidad.</p>
Limitaciones	<p>En ocasiones, las categorías que conforman algunas de las dimensiones no son comparables entre países, debido a que responden a diferentes criterios de identificación.</p> <p>Determinadas poblaciones (por ejemplo, los niños de edades tempranas) o tipos de discapacidad requieren estrategias específicas de relevamiento de información que pueden derivar en subregistros.</p>

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>25. Distribución porcentual de los estudiantes con discapacidad en función de diferentes características.</b>
Dimensión	Contexto
Categoría	No aplica
Definición	<p>Caracteriza la participación de los estudiantes con discapacidad considerando diferentes características que configuran a las dimensiones educativas y de contexto, considerando cada categoría de forma independiente o combinando distintas dimensiones.</p> <p>Las dimensiones que hacen referencia a las características de los estudiantes con discapacidad son: área geográfica, edad, sexo, origen étnico, nivel socioeconómico y tipo de discapacidad.</p> <p>El indicador representa, para cada dimensión, el porcentaje de estudiantes con discapacidad en cada una de sus categorías, por ejemplo, porcentaje de estudiantes con discapacidad en áreas rurales y urbanas (para la dimensión área geográfica), porcentaje de estudiantes con discapacidad varones y mujeres (para la dimensión sexo), etcétera.</p> <p>Este indicador contribuye a perfilar la población con discapacidad que asiste al sistema educativo y permite una primera aproximación a la determinación de las oportunidades de acceso al mismo.</p> <p>Su propósito es brindar información de contexto para conocer la distribución de los estudiantes con discapacidad, dato que permite contextualizar el resto de los indicadores del SIRIED.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Por área geográfica, edad, sexo, origen étnico, nivel socioeconómico y tipo de discapacidad.
Temporalidad	Anual
Fuente de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de información para la gestión educativa</li> <li>• Encuestas de hogares</li> </ul>
Fórmula	$\%MD_c^t = \frac{MD_c^t}{MD^t} * 100$ <p><math>\%MD_c^t</math>: Porcentaje de estudiantes con discapacidad con la característica «c» matriculados en el año escolar «t».  <math>MD_c^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad con la característica «c» matriculados en el año escolar «t».  <math>MD^t</math>: Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el año escolar «t».  t: Año.  c: Característica de los estudiantes con discapacidad. Puede incluirse características de forma aislada o combinando más de una:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área geográfica (rural-urbano)</li> <li>• Tramo de edad (4 a 5 años, 6 a 10 años, 11 a 15 años, etcétera)</li> <li>• Sexo (mujer-varón)</li> <li>• Origen étnico (indígena, afrodescendiente, no indígena ni afrodescendiente)</li> <li>• Nivel socioeconómico (quintiles de ingreso o condición de pobreza)</li> <li>• Tipo de discapacidad</li> </ul>
Interpretación	<p>Los valores deben interpretarse de modo descriptivo de las características de los estudiantes con discapacidad. La comparación con características similares para estudiantes sin discapacidad puede contribuir a identificar ciertas condiciones de las oportunidades de acceso a la educación.</p> <p>Los cambios en el tiempo requieren ser interpretados analizando tanto los valores absolutos y relativos junto con el resto de las características, ya que un porcentaje puede incrementarse o disminuir como consecuencia de cambios en otras características no observadas.</p>
Limitaciones	En ocasiones, las categorías que conforman algunas de las dimensiones no son comparables entre países, debido a que responden a diferentes criterios de medición.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>26. Gasto público en educación como porcentaje del producto interno bruto (PIB).</b>
Dimensión	Contexto
Categoría	No aplica
Definición	<p>Muestra qué proporción de la riqueza de un país generada durante un año fiscal determinado ha sido destinada a la educación por las autoridades gubernamentales. Suele utilizarse como un indicador del esfuerzo político de un gobierno en la educación, en relación con su riqueza económica nacional.</p> <p>El E2030 respalda este indicador como punto de referencia clave para la financiación de la educación por parte de un gobierno, asignando al menos entre el 4% y el 6% de su producto interno bruto.</p> <p>Está definido como el gasto público en educación (corriente y de capital) expresado en porcentaje del PIB en un ejercicio determinado. Incluye gastos a cargo de la administración local, regional y nacional, municipalidades inclusive y, no considera los gastos en educación de los hogares.</p>
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Ninguna
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Datos administrativos financieros
Fórmula	$\%PIB_{GE^t} = \frac{GE^t}{PIB^t} * 100$ <p><i>%PIB<sub>GE</sub></i>: Gasto público en educación como porcentaje del PIB en el año fiscal «t».  <i>GE</i>: Gasto público total en educación en el año fiscal «t».  <i>PIB</i>: Producto Interno Bruto en el año fiscal «t».  <i>t</i>: Año fiscal.</p> <p>Nota: El gasto público en educación debe incluir el realizado por todos los niveles de administración de la educación. También debe tenerse en cuenta el hecho de que los periodos presupuestarios del año fiscal pueden diferir de los del año escolar.</p>
Interpretación	<p>En general, los valores altos del indicador dan cuenta de la existencia de una mayor prioridad política de la educación para el gobierno. Los valores de al menos 4% a 6% indican que el país cumple con el punto de referencia aprobado por el E2030.</p> <p>Cuando se desglosa por nivel educativo, este indicador informa sobre el énfasis de la prioridad política del gobierno en los distintos niveles educativos.</p>
Limitaciones	En algunos casos, los datos sobre el gasto público en educación refieren únicamente al Ministerio de Educación, excluyendo a otros ministerios que pueden destinar parte de su presupuesto a actividades educativas.

Elemento	Información
Nombre del indicador	<b>27. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total.</b>
Dimensión	Contexto
Categoría	No aplica
Definición	Muestra qué proporción del gasto total del gobierno ha sido destinado a la educación por las autoridades gubernamentales. Suele utilizarse como un indicador de la prioridad fiscal que un gobierno da a la educación. El E2030 respalda este indicador como punto de referencia clave para la financiación de la educación por parte de un gobierno, asignando al menos entre el 15% y el 20% del gasto público. Está definido como el gasto público en educación (corriente y de capital) expresado en porcentaje del gasto total del gobierno en todos los sectores en un ejercicio fiscal determinado. Incluye gastos a cargo de la administración local, regional y nacional, municipalidades inclusive, y no considera los gastos en educación de los hogares.
Unidad	Porcentaje
Desagregación	Ninguna
Temporalidad	Anual
Fuente de información	Datos administrativos financieros
Fórmula	$\%GT\_GE^t = \frac{GE^t}{GP^t} * 100$ <p><math>\%GT\_GE^t</math>: Gasto público en educación como porcentaje del gasto total en el año fiscal «t».  <math>GE^t</math>: Gasto público total en educación en el año fiscal «t»  <math>GP^t</math>: Gasto público total en el año fiscal «n».  <math>t</math>: Año fiscal.</p> <p>Nota: El gasto público en educación debe incluir el realizado por todos los niveles de administración de la educación. También debe tenerse en cuenta el hecho de que los periodos presupuestarios del año fiscal pueden diferir de los del año escolar.</p>
Interpretación	En general, los valores altos del indicador dan cuenta de la existencia de una mayor prioridad fiscal de la educación para el gobierno. Los valores de al menos 15% a 20% indican que el país cumple con el punto de referencia aprobado por la agenda E2030. Cuando se desglosa por nivel educativo, este indicador informa sobre el énfasis de la prioridad fiscal del gobierno en los distintos niveles educativos.
Limitaciones	En algunos casos, los datos sobre el gasto público en educación refieren únicamente al Ministerio de Educación, excluyendo a otros ministerios que pueden destinar parte de su presupuesto a actividades educativas.

# Glosario de terminología vinculada a los indicadores

**Accesibilidad:** usabilidad de los entornos, servicios y recursos por las personas con discapacidad. Los entornos incluyen los espacios físicos (edificios escolares, áreas de juego e instalaciones de agua, saneamiento e higiene); los servicios, por su parte, incluyen instalaciones como una bomba de agua, un pozo o el mobiliario escolar dentro del aula y; en el contexto escolar, los recursos incluyen libros y otros materiales, como computadoras, software para computadoras y servicios de internet cuando estén disponibles (UNICEF, 2014).

**Acoso:** comportamiento intencional y agresivo que ocurre repetidamente contra una víctima, que se basa en un desequilibrio de capacidad o de fuerza entre el acosador (o los acosadores) y la víctima y en el que la víctima se siente vulnerable o impotente para defenderse. El acoso puede ser físico, psicológico, sexual o ciberacoso (UNESCO, 2019 y 2021). El acoso puede ser realizado por otros estudiantes o por profesores. La definición de acoso está alineada con las orientaciones metodológicas que se utilizan para representar este fenómeno en el monitoreo del ODS 4, tal como lo establecen los lineamientos elaborados por el Grupo de Cooperación Técnica sobre Indicadores para el ODS 4 - Educación 2030.

**Ambiente seguro:** espacios que promueven la protección de todos los estudiantes contra todo tipo de acoso, violencia, amenazas e intimidación.

**Año escolar:** periodo anual de enseñanza y evaluación durante el cual los estudiantes asisten a clases o rinden exámenes en forma continua, sin considerar interrupciones breves. Comprende desde el primer día de clases hasta el último día en que se imparte docencia.

**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE):** marco integral de la UNESCO para clasificar programas educativos y calificaciones con criterios comparables entre países, mediante la aplicación de definiciones uniformes y acordadas internacionalmente, con el objetivo de acopiar y analizar datos comparables a nivel internacional de manera consistente. Más detalles sobre la CINE disponibles en <https://bit.ly/3U7hzPX>.

**Currículo:** conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación del sistema educativo, que se orientan a garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de un sistema educativo, organizados en función de la modalidad educativa, nivel educativo, año de estudio y orientación. Se entiende como «currículo común» cuando se trata del currículo que se utiliza de referencia para las diferentes modalidades y orientaciones de un mismo nivel educativo.

**Dependencia:** instancia responsable de la administración del servicio en un establecimiento educativo. Si bien existen diferentes tipos de clasificación en función de la organización de la oferta educativa de cada país, pueden identificarse dos grandes categorías de dependencia: pública y privada. Esta última incluye establecimientos educativos que pueden —o no—recibir aportes estatales, siempre y cuando los responsables de la administración del establecimiento sean entidades privadas.

**Dependencia pública:** establecimientos educativos financiados y administrados por el Estado. Aplica tanto para aquellos que dependen de un nivel de gestión nacional (por ejemplo, el ministerio

de educación correspondiente) como para aquellos cuya administración depende de una instancia estatal subnacional (estadual, provincial, municipal, etcétera).

**Dependencia privada:** establecimientos educativos administrados por entidades privadas (instituciones, cooperativas, o personas particulares), usualmente con supervisión del Estado. Pueden estar financiados con fondos privados o total o parcialmente por fondos del Estado.

**Edificios escolares:** infraestructura o espacio físico que alberga a un establecimiento educativo con su población escolar, personal docente y administrativo, y que está compuesto por aulas, ambientes, espacios sanitarios y otros donde se desarrollan las actividades de enseñanza. En muchos casos una misma infraestructura puede albergar a uno o más establecimientos educativos que se distinguen por tener cada uno su propia población escolar, personal docente y administrativo.

**Edificios escolares accesibles:** cualquier entorno relacionado con las condiciones de la infraestructura donde se aloja el servicio educativo que garantiza las condiciones para acceder, utilizarlos y salir de ellos a todos los usuarios, incluidas las personas con discapacidad. La accesibilidad en edificios escolares implica la capacidad de acceso independiente, entrada, evacuación y/o uso del edificio y sus instalaciones y servicios (tales como agua y saneamiento) por todos los usuarios potenciales de la edificación con la garantía de salud individual, seguridad y bienestar durante el curso de esas actividades. Un edificio escolar accesible debe incluir, entre otros aspectos, rampas con protecciones, escaleras con pasamanos, señalización con significado universal, ascensores de tamaño adecuado, sanitarios adecuados, puertas amplias y fáciles de abrir.

**Establecimiento educativo:** centro de formación donde se desarrollan los procesos pedagógicos de un nivel y modalidad educativa determinado, a partir de una planificación participativa con la cooperación del director, los docentes, los estudiantes y los padres de familia. Cuenta con un espacio físico, con recursos humanos y materiales organizados estructuralmente en ámbitos administrativos, pedagógicos y de participación con el objeto de prestar servicios escolares.

**Edad teórica para el grado:** forma de correspondencia entre el año de estudio y la edad del estudiante, que se establece a partir de asumir el ingreso a la educación preprimaria o primaria en la edad fijada por la normativa, y continuando la escolaridad en una trayectoria ideal, establecida por una progresión estándar de aprobación de un grado en cada año calendario, sin repetir o saltar un grado. Usualmente se define como años cumplidos a una determinada fecha de referencia.

**Educación inclusiva:** parte del reconocimiento de la diversidad y se refiere al derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación, sin importar su situación o condición. La educación inclusiva es el ejercicio del derecho a la educación de todos los estudiantes (incluyendo a aquellos con discapacidad), con pertinencia y oportunidad, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones en toda la oferta educativa.

**Educación regular:** educación sistemática, normada y procesual que está destinada a la atención de la mayoría de los niños, adolescentes y jóvenes, desde la educación preprimaria hasta la educación secundaria alta, que se orienta a que adquieran los conocimientos y habilidades, actitudes y valores explicitados en los objetivos del sistema educativo, en los plazos y edades teóricas previstas.

**Educación especial:** oferta educativa destinada a atender las necesidades y expectativas educativas de personas con discapacidad, que requieren atención específica de manera transitoria o permanente. Se organiza con criterios de progresión más flexibles que la educación regular, y puede (o no) contemplar los mismos niveles educativos. En ocasiones son programas educativos que organizan las trayectorias escolares completas de estudiantes con discapacidad, pero también pueden funcionar como centros de apoyo a la inclusión, brindando formación complementaria a estudiantes incluidos en educación regular.

**Egresados:** estudiantes que han cumplido con todos los requisitos de acreditación de los aprendizajes correspondientes a un nivel completo de enseñanza y están en condiciones de acreditar la certificación o diploma del nivel. Incluye a quienes completan sus estudios a través de exámenes libres posteriores al cursado.

**Formación continua:** espacios de formación docente destinados a fortalecer conocimientos, actitudes, comportamientos y habilidades enfocadas especialmente en formar a docentes en servicio, es decir, a quienes se encuentran cumpliendo funciones de enseñanza en el sistema educativo.

**Grupo de Buenos Aires:** instancia conformada por las Oficinas Nacionales de Estadística de Latinoamérica que trabajan para promover la armonización de la medición de la discapacidad y para desarrollar diseños metodológicos y conceptuales para el mejoramiento de la medición de la discapacidad en la región. El Grupo de Buenos Aires es un subgrupo del Grupo de Washington.

**Grupo de Washington:** instancia que promueve y coordina la cooperación internacional en el área de estadísticas de salud enfocándose en el desarrollo de instrumentos de captura y medidas adecuadas para la población con discapacidad. Su principal objetivo es proporcionar información sobre discapacidad que sea comparable en todo el mundo.

**Infraestructura adaptada:** edificios escolares que han sufrido modificaciones en su diseño original para facilitar el acceso, uso y salida de todas las personas del edificio escolar y sus diferentes espacios.

**Modalidad educativa:** diferentes formas en que se organiza la actividad educativa en función a la población hacia la que se dirige, definida a partir de ciertas características de la población objetivo. Implica una organización curricular propia, una definición normativa específica sobre cómo se configura la progresión en el aprendizaje y, en función de ello, las trayectorias. Si bien existe un conjunto amplio de modalidades educativas, que puede variar significativamente entre países, se consideran para el SIRIED las siguientes organizaciones (o sus equivalentes en las estructuras nacionales): educación regular, educación especial, educación de jóvenes y adultos, educación superior no universitaria y educación superior universitaria.

**Nivel educativo:** tramos en los que se estructuran los sistemas educativos para atender a las necesidades educativas específicas de la población en función de su nivel de desarrollo, estandarizados bajo determinados rangos de edad. Con el fin de hacer una comparación internacional, se consideran los niveles educativos propuestos por la CINE, que define seis niveles generales:

- 1 CINE 0: educación de la primera infancia, que se subdivide en dos grupos:
- 2 CINE 01: desarrollo educacional de la primera infancia, entre 0 y 2 años.
- 3 CINE 02: educación preprimaria, desde los 3 años a un año antes de iniciar la primaria.
- 4 CINE 1: educación primaria.
- 5 CINE 2: educación secundaria baja (secundaria básica o primer ciclo de enseñanza secundaria).
- 6 CINE 3: educación secundaria alta (secundaria superior o segundo ciclo de enseñanza secundaria).
- 7 CINE 4: enseñanza postsecundaria no terciaria.
- 8 CINE 5 a 8: educación terciaria.

**Nivel mínimo de competencia:** referente del conocimiento básico en un dominio (matemáticas y lectura) medido a través de evaluación de aprendizaje que se utiliza para el monitoreo del ODS 4 a nivel global. Las evaluaciones ERCE y PISA cuentan con definiciones validadas para la comparación internacional que definen estos niveles mínimos de competencia. Existen orientaciones metodológicas para que los países puedan alinear sus evaluaciones nacionales a estos estándares para las evaluaciones de lectura y de matemáticas.

**Personal docente:** personas oficialmente habilitadas, en régimen de dedicación parcial o completa, para orientar y encauzar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, cualquiera que sea su calificación profesional. Se excluye de esta definición al personal de educación que no tienen responsabilidad directa en el aula, como pueden ser los directores del establecimiento.

**Trayectorias escolares:** recorrido de la población por el sistema educativo, desde que ingresan hasta que se retiran, en función de la organización curricular de cada nivel y modalidad educativa. Se distinguen entre trayectorias teóricas y reales. Las primeras refieren a los itinerarios que prevé la normativa de organización curricular, que usualmente prevé una progresión lineal, aunque puede variar en algunas modalidades educativas como la educación especial. Las segundas son los itinerarios efectivos que la población logra transitar, continuos o discontinuos, completos o incompletos, entre niveles y modalidades.



unesco

Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



## Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED)

La propuesta metodológica 2023 del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED), plantea un resumido recorrido por los avances y los nuevos retos para el abordaje de la discapacidad en consonancia con los principios de «no dejar a nadie atrás», «llegar primero a los más rezagados» y de abarcar a «lo largo de la vida», planteados en la Agenda 2030 en general y del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 en particular. Estos nuevos elementos exigen hacer un alto y repensar el marco conceptual y de análisis en que se basó inicialmente la formulación del SIRIED, no solo con el fin de reflejar los avances conceptuales y metodológicos, sino también con el de impulsar el fortalecimiento y mejor uso de los datos existentes.

### Contáctenos

UNESCO Santiago  
Oficina Regional para América Latina y el Caribe



[santiago@unesco.org](mailto:santiago@unesco.org)



[www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago](http://www.unesco.org/es/fieldoffice/santiago)

Síguenos en redes sociales



[@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)



[company/unescosantiago](https://www.linkedin.com/company/unescosantiago)



[@unescosantiago](https://www.facebook.com/unescosantiago)



[unescosantiago](https://www.youtube.com/unescosantiago)



[@unesco.santiago](https://www.instagram.com/unesco.santiago)

