



# CERTIFICACIÓN, ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN PAÍSES DE LATINOAMÉRICA MIEMBROS DE RIINEE

Estado del Arte – Documento de trabajo

Publicado en 2017 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe,  
OREALC/UNESCO Santiago

© UNESCO 2017



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://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 ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)).

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.

## CONTENIDO

Agradecimientos .....	8
Siglas y acrónimos .....	9
Resumen Ejecutivo .....	10
Introducción .....	12
1. Referentes conceptuales .....	14
2. Reconocimiento jurídico de la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad.....	18
2.1. Planteamientos iniciales .....	18
2.2. Aproximación por país.....	21
República Argentina .....	21
Estado Plurinacional de Bolivia .....	23
República Federativa de Brasil .....	24
República de Chile .....	26
República de Colombia .....	30
República de Costa Rica .....	32
República de Cuba .....	34
República del Ecuador .....	35
República de El Salvador.....	37
República de Guatemala.....	39
República de Honduras .....	40
Estados Unidos Mexicanos.....	41
República de Nicaragua.....	44
República de Panamá .....	45
República de Paraguay .....	46
República de Perú .....	49
República Dominicana .....	50
República Oriental del Uruguay.....	52
República Bolivariana de Venezuela.....	53
2.3. Una mirada global.....	55
3. Dimensionamiento de la educación gratuita y obligatoria para estudiantes con discapacidad	
3.1. Años de escolarización obligatoria.....	60
3.2. Discapacidad y otras variables asociadas .....	67
3.3. Certificación, acreditación y promoción escolar contrastada entre la población escolar con y sin discapacidad .....	70
3.4. Evaluación docente e inclusión .....	73
3.5. Una mirada a las pruebas estandarizadas .....	75

3.6.	La situación actual, ¿augura el cumplimiento del cuarto objetivo de desarrollo Sostenible –ODS? .....	77
4.	Encuesta en-línea y aportes de la sociedad civil.....	80
4.1.	Antecedentes .....	80
4.2.	Datos de participantes .....	82
4.3.	Escala de afirmaciones .....	86
4.4.	Preguntas abiertas .....	98
4.5.	Aportes de Argentina, Brasil y España .....	100
	Argentina .....	100
	Brasil.....	101
	España .....	101
4.6.	Identificación de participantes en la encuesta .....	103
5.	Conclusiones.....	107
6.	Recomendaciones .....	109
	Referencias bibliográficas y webgráficas .....	111

## Listado de gráficos

Gráfico 1:	Principios de la educación inclusiva y características del sistema educativo.....	16
Gráfico 2:	Proceso de transformación de la educación inclusiva.....	59
Gráfico 3:	Años esperados y años promedio de escolaridad en 19 países de Latinoamérica .....	63
Gráfico 4:	Reportaje sobre pruebas estandarizadas (Ecuador, 2016) .....	76
Gráfico 5:	La calidad en términos de entradas, procesos y salidas.....	78
Gráfico 6:	Algunas variables de entrada.....	78
Gráfico 7:	Desafíos pendientes.....	79
Gráfico 8:	Encuesta en-línea sobre la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad en la región .....	80
Gráfico 9:	Escalera de la participación. Modelo propuesto por Rogert Hart .....	81
Gráfico 10:	Personas que respondieron la encuesta, según sexo .....	82
Gráfico 11:	Personas que respondieron la encuesta, por grupos de edad.....	82
Gráfico 12:	Respuestas según país de residencia .....	83
Gráfico 13:	Respuestas según área de residencia (urbana o rural) .....	83
Gráfico 14:	Nivel de estudios de las personas que respondieron la encuesta .....	84
Gráfico 15:	Ocupación de las personas que respondieron la encuesta .....	84
Gráfico 16:	Participantes con discapacidad y según relación con personas con discapacidad ....	85
Gráfico 17:	Personas con discapacidad participantes, según tipología.....	85
Gráfico 18:	Discapacidad y asociacionismo .....	86
Gráfico 19:	Percepción de los participantes sobre el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad .....	86

Gráfico 20: Percepción de los participantes en relación con educación especial y sobre la afectación en el avance de sus pares .....	87
Gráfico 21: Percepción de los participantes sobre obligatoriedad de las instituciones a recibir estudiantes con discapacidad y sujeción a pruebas de ingreso .....	87
Gráfico 22: Percepción sobre la legislación y supervisión para garantizar calidad en servicios educativos.....	88
Gráfico 23: Percepción sobre la claridad de la legislación educativa en relación con educación inclusiva .....	88
Gráfico 24: Percepción sobre certificación, acreditación, promoción y conocimientos mínimos para una efectiva homologación .....	89
Gráfico 25: Percepción sobre conocimiento de los docentes para detectar casos de discapacidad en el aula y para garantizar su acceso a los aprendizajes .....	89
Gráfico 26: Percepción sobre el acceso de hombres y mujeres con discapacidad al sistema educativo .....	90
Gráfico 27: Percepción sobre el acceso de estudiantes con discapacidad según zona de residencia .....	90
Gráfico 28: Percepción sobre la transición y transformación de los centros de educación especial .....	91
Gráfico 29: Percepción sobre el requerimiento de las personas con discapacidad de más tiempo para concluir un nivel educativo.....	91
Gráfico 30: Percepción sobre el abandono de estudios por parte de personas con discapacidad	92
Gráfico 31: Tipo de institución educativa a la que asisten personas con discapacidad menores de 19 años.....	93
Gráfico 32: Percepción sobre la participación de estudiantes con discapacidad y sus familias en centros educativos .....	94
Gráfico 33: Percepción sobre las causas por las que no ingresan estudiantes con discapacidad al sistema educativo .....	95
Gráfico 34: Percepción sobre las causas de abandono de estudios por parte de personas con discapacidad.....	96
Gráfico 35: Percepción sobre el grado de aplicación de indicadores de inclusión.....	97

## Listado de cuadros

Cuadro 1: Estatus de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de Latinoamérica (orden cronológico) .....	15
Cuadro 2: Las leyes de educación en América Latina (orden cronológico).....	18
Cuadro 3: República de Cuba. Documentos directivos para el perfeccionamiento del subsistema de la Educación Especial .....	34
Cuadro 4: Terminología relacionada con discapacidad en la legislación y nivel de progresividad .....	55
Cuadro 5: Cuadro comparativo de niveles y años de escolarización obligatoria en países latinoamericanos .....	60
Cuadro 6: Dominios fundamentales de la práctica docente .....	74

## Listado de recuadros

Recuadro 1: República Argentina, extracto de Ley de Educación.....	22
Recuadro 2: República Argentina, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	23
Recuadro 3: Estado Plurinacional de Bolivia, extracto de la Ley de la Educación .....	24
Recuadro 4: Estado Plurinacional de Bolivia, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	24
Recuadro 5: República Federativa de Brasil, extracto de la Lei N° 9.394 .....	26
Recuadro 6: República Federativa de Brasil, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	26
Recuadro 7: República de Chile, extracto de la Ley General de Educación .....	27
Recuadro 8: República de Chile, extracto del Informe de la Comisión Asesora Presidencial sobre Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad (2016) .....	29
Recuadro 9: República de Chile, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad.....	29
Recuadro 10: República de Colombia, extracto de los Decretos 1290 y 366.....	30
Recuadro 11: República de Colombia, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	32
Recuadro 12: República de Costa Rica, extracto del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes.....	33
Recuadro 13: República de Costa Rica, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	34
Recuadro 14: República del Ecuador, extracto del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.....	35
Recuadro 15: República del Ecuador, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	37
Recuadro 16: República de El Salvador, extracto de la Ley General de Educación .....	38
Recuadro 17: República de El Salvador, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	38
Recuadro 18: República de Guatemala, extracto del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes.....	39
Recuadro 19: República de Guatemala, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	40
Recuadro 20: República de Honduras, extracto de la Ley Fundamental de Educación .....	41
Recuadro 21: Estados Unidos Mexicanos, extracto del decreto reformativo de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva .....	42
Recuadro 22: Estados Unidos Mexicanos, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	43
Recuadro 23: República de Nicaragua, extracto de la Ley General de Educación.....	44
Recuadro 24: República de Panamá, extracto del Decreto Ejecutivo N° 1 (2000).....	45
Recuadro 25: República de Paraguay, extracto de la Ley General de Educación .....	47

Recuadro 26: República de Paraguay, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	49
Recuadro 27: República del Perú, extracto de la Ley General de Educación .....	49
Recuadro 28: República de Perú, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	50
Recuadro 29: República Dominicana, extracto de la Ley General de Educación .....	51
Recuadro 30: República Dominicana, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	51
Recuadro 31: República Oriental del Uruguay, extracto de la Ley General de Educación .....	52
Recuadro 32: República Oriental del Uruguay, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad .....	53
Recuadro 33: República Bolivariana de Venezuela, extracto de la Ley Orgánica de Educación .	54

## LISTADO DE ANEXOS

#	Contenido
1	Tabla de equivalencias de la educación primaria o básica y media o secundaria de los países del Convenio Andrés Bello (CAB, 2014)
2	Niveles de educación obligatoria en Latinoamérica
3	Informes iniciales de los países latinoamericanos, adiciones y observaciones finales aprobadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en relación con el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
4	Informe de país – Chile. Enviado por Alida Salazar Urrutia, Coordinadora Nacional de Educación Especial, División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile,
5	Informe de país – Costa Rica. Enviado por Gilda Aguilar Montoya, Jefa del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica
6	Informe de país – El Salvador. Enviado por Denis Antonio Tercero Véliz, Jefe de Departamento de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación de El Salvador
7	7a. Informe de país - Guatemala. 7b. Anexo estadístico Enviados por William Johel Pátzan González, Director General de Educación Especial, del Ministerio de Educación de Guatemala
8	Informe de país – México. Enviado por Martha Valdés Cabello, Directora de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública de México
9	Aportes temáticos de la sociedad civil, enviados por:

- Luis Cayo Pérez Bueno, Presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)
  - Elena Dal Bó, Directora Ejecutiva de la Asociación Azul (Argentina) y miembro de Inclusion International
  - Berta Brusilovsky Filer, Arquitecta y Técnica Urbanista, Máster en Accesibilidad y Diseño para Todos (España)
  - Alex Garcia, líder sordociego, Especialista en Educación Especial, Fundador de la Asociación Gaucha de Padres y Amigos de los Sordociegos y Multideficientes –AGAPASM (Brasil).
- 10 Resumen de resultados de la encuesta en línea sobre la acreditación, certificación y promoción escolar de estudiantes en países miembros de la RIINEE.
- 11 Propuesta. Plan Nacional de Personas en situación de Discapacidad. Publicación realizada por la Comisión Asesora Presidencial sobre Inclusión Social de Personas en situación de Discapacidad (2016)

Enviada por:

- Marcela Benavides, Antropóloga de la Universidad de Chile. Presidenta del Círculo Emancipador de Mujeres y Niñas con Discapacidad de Chile - CIMUNIDIS, coordinadora nacional del Movimiento-D y directora de la Agrupación Nacional de Usuarios de Servicios de Salud Mental - ANUSSAM. Miembro de la Comisión Asesora Presidencial sobre Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad.

## AGRADECIMIENTOS

Este documento fue elaborado bajo la coordinación general de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales –RIINEE y de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe –OREALC/UNESCO Santiago.

Un especial agradecimiento por los aportes técnicos enviados por:

- Alida Salazar Urrutia, Coordinadora Nacional de Educación Especial, División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile;
- Denis Antonio Tercero Véliz, Jefe de Departamento de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación de El Salvador;
- Gilda Aguilar Montoya, Jefa del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica;
- Martha Valdés Cabello, Directora de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública de México;
- William Johel Pátzan González, Director General de Educación Especial, del Ministerio de Educación de Guatemala, conjuntamente con: Oscar René Marín, Coordinación Textos–Digeace; Sandra Patricia Echeverría, Jefe del Departamento de Investigación e Innovación Educativa; Juan de Dios Simón Sotz, Director General de Educación Extraescolar –Digeex.

Así como por las contribuciones temáticas enviadas por: Luis Cayo Pérez Bueno, presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad –CERMI; Elena Dal Bó, Directora Ejecutiva de la Asociación Azul (Argentina) y miembro de Inclusion International; Berta Brusilovsky Filer, Arquitecta y Técnica Urbanista, Máster en Accesibilidad y Diseño para Todos, docente universitaria (España); Alex Garcia, Persona sordociega, Especialista en Educación Especial, Fundador de la Asociación Gaucha de Padres y Amigos de los Sordociegos y Multideficientes –AGAPASM (Brasil). Y, a Marcela Benavides, Miembro de la Comisión Asesora Presidencial sobre Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad (Chile), quien nos hizo llegar la Propuesta del Plan Nacional elaborado por dicha Comisión.

También deseamos expresar nuestra gratitud a las personas y organizaciones de los diferentes países de la región que generosamente colaboraron respondiendo y difundiendo la encuesta en-línea. De manera particular a Marcia del Carmen Rivas Coello, asesora de la Dirección General de Servicios Educativos Especializados y coordinadora (e) de la Dirección de Educación Básica Especial, del Ministerio de Educación de Perú, por su compromiso e implicación con amplios procesos participativos y democráticos.

Un sincero reconocimiento a Cecilia Barbieri, especialista senior de la OREALC/UNESCO Santiago y José Alfredo Espinosa, director ejecutivo de la RIINEE, por sus aportes que permitieron llevar a cabo esta tarea y por su revisión que imprimió rigurosidad al informe.

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANSES	Administración Nacional de la Seguridad Social. Argentina
CAB	Convenio Andrés Bello
CAM	Centros de Atención Múltiple. México
CDPD	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CRPD, sigla en inglés)
CEMABE	Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial
CENAREC	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. Costa Rica
CEPAL	Comisión Económica Regional de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe
CERMI	Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad
CIIE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. México
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLADE	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
CRPD	Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
DEPNEE	Dirección de Educación para Personas con Necesidades Educativas Especiales. Paraguay
DESC	Derechos Económicos, Sociales y Culturales
DGAIR	Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. México
DIGEBE	Dirección General de Educación Básica Especial. Perú
DIGEEX	Dirección General de Educación Extraescolar
IDH	Índice de Desarrollo Humano
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Uruguay
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Chile
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MMC	Marco Mexicano de Cualificaciones
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OADH	Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para Derechos Humanos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de Naciones Unidas
OREALC/UNESCO	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile
PIB	Producto Interno Bruto
PIE	Programa de Integración Escolar. Chile
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRITE	Programas de Intervención Temprana. Perú
RIINEE	Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales
SAANEE	Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales. Perú
SI EITP	Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
UDAI	Unidades de Apoyo a la Inclusión. Ecuador
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Disponer de una legislación que propicie un claro marco de actuación para que la *Certificación, Acreditación y Promoción Escolar de estudiantes con discapacidad* garantice aprendizajes en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad, implica desarrollar de manera ética y responsable procesos educativos inclusivos, que conjuguen estrategias curriculares, pedagógicas y de capacitación docente, desde el diálogo y la construcción colectiva, a la luz de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad (2006) y de los principios de educación inclusiva promulgados por UNESCO, con miras a lograr el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible en 2030.

Las presiones a las que están sometidas las instituciones educativas son variopintas y, en no pocas ocasiones, las sobrepasan porque se ha convertido la educación en un cajón de sastre en el que todo cabe. Las diversas responsabilidades que se ven obligadas a cumplir las descoloca de su verdadero eje de actuación, llegando a discriminar y excluir a estudiantes por razones como discapacidad y otros factores asociados. Se ha impelido a los centros educativos a competencias mercantilistas que giran en torno a alcanzar mejores puntajes para obtener recursos o un posicionamiento social, que las aleja del centro de su razón de ser: educar. Se suman variables como la situación y modos de actuación de las familias post modernas que delegan en los centros educativos responsabilidades que son de su competencia. En este escenario, desarrollar escuelas inclusivas que acojan y respondan a la diversidad del estudiantado es un desafío que requiere cambios sustanciales que van en diferentes órdenes: normativo, político, cultural, organizacional y de gestión en el aula para garantizar el acceso, permanencia, tránsito entre grados y niveles, e impulsar la participación y lograr aprendizajes sustantivos que sean debidamente reconocidos.

La educación inclusiva estaría inconclusa si no se aborda de manera responsable y ética la certificación, acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad. Es menester una legislación que armonice con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que se articule con la normativa menor al interior del país, que vincule actores multisectoriales porque la educación por sí sola no alcanza a dar respuesta a las múltiples aristas que requieren atención urgente como la pobreza, la discriminación y las asimetrías que se evidencian en brechas que se agigantan casi sin control.

Es momento para aprovechar los recursos internos y aquellos que se dispone como comunidad iberoamericana en la que prevalece un trabajo conjunto, valioso y sistematizado. No se trata de varitas mágicas ni de recetas, va hacia la escucha atenta de los aportes que cada miembro de RIINEE proporcione para identificar los insumos esenciales que, una vez contextualizados a la realidad de cada país y discutidos en espacios reales y amplios de participación, definan los derroteros para legislaciones armonizadas, articuladas e integrales, propiciadoras de una política de Estado que entrañe cambios sistémicos independientes de un color político, sistemas educativos en los que prime la corresponsabilidad de sus componentes. Nos merecemos una educación inclusiva que evidencie la relevancia y efectividad de los aprendizajes; que tome en cuenta estudiantes, docentes y familias; que catapulte mejores condiciones de vida a partir de aprendizajes robustos desarrolladores de competencias que viabilizan confrontar y resolver desafíos con claves tanto individuales como colectivas.

Se observa que en la Región la cobertura educativa para personas con discapacidad en los niveles gratuitos y obligatorios constituye todavía un desafío. Variables y factores relacionados con: género, origen etno-lingüístico, movilidad humana, situación económica del hogar, ruralidad... se abordan de manera segmentada, produciendo un efecto nefasto en las personas donde confluyen dos o más de ellos. La equidad es asignatura pendiente en términos de certificación, acreditación y promoción escolar toda vez que para las personas con discapacidad no aseguran aprendizajes ni

garantizan reconocimiento en igualdad de condiciones. Son múltiples los retos que convocan a los sistemas educativos, entre ellos, las altas tasas de abandono del estudiantado con discapacidad especialmente en los tramos de educación secundaria y superior, situación que puede tornarse lapidaria sino se actúa de manera urgente. La evaluación docente no ha mejorado el liderazgo educativo ni la gestión en aula en términos de inclusión, es momento de repensar y sopesar tanto entradas como procesos y salidas de los sistemas.

Desde una perspectiva socio-dinámica, los miembros de la RIINEE se han constituido y paulatinamente se consolidan en esa masa crítica necesaria para activar los procesos curriculares, pedagógicos y docentes en pro de la inclusión educativa. Los avances y logros que se observan, constituyen una catapulta para animarnos a avanzar en todo el largo trayecto que resta por recorrer, con la finalidad de alcanzar las metas propuestas para el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible en el horizonte 2030.

## INTRODUCCIÓN

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

El presente informe se realiza en el marco de las XIII Jornadas de la Red RIINEE en colaboración con la OREALC/UNESCO Santiago, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, y la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo.

En las XI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa desarrolladas en Cartagena de Indias, Colombia, en 2014, los representantes de los países presentes aprobaron en Plenario como acciones conjuntas la realización de un estudio sobre la Certificación, Acreditación y Promoción Escolar de estudiantes con discapacidad de los países que conforman la Red.

El estudio denominado *Estado del Arte Certificación, Acreditación y Promoción Escolar de estudiantes con discapacidad de los países que conforman la Red*, nace de la necesidad de disponer de una aproximación al estado de situación de las personas con discapacidad en edad escolar, en relación con el ejercicio de su derecho a la educación, a la luz de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad (2006), los principios de educación inclusiva promulgados por UNESCO y con miras a la posibilidad de logro del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible en 2030.

El enfoque de este documento considera, en primer lugar, la descripción y contrastación de la legislación vigente en los 19 países latinoamericanos miembros de RIINEE, en torno a la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad, en el marco de la educación básica. Procede con un dimensionamiento de la educación gratuita y obligatoria, desde la perspectiva de los años de escolarización que constituyen deber y derecho para la población menor de 19 años; analiza la discapacidad y otras variables asociadas que impiden el acceso, permanencia y transitabilidad entre grados y niveles educativos; detecta diferencias sustanciales entre la población escolar con y sin discapacidad; se cuestiona sobre la influencia que tiene la evaluación docente en las prácticas pedagógicas tendentes a la inclusión; da una mirada a las pruebas estandarizadas y los posibles riesgos que conllevan en caso de no utilizar los resultados con ética política; y, a partir de la situación actual prevé cuán posible se avizora el cumplimiento del cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible que se refiere a educación.

Bajo el convencimiento de la importancia que cobra la participación de la inmensa constelación de actores que conforman el escenario educativo, recoge los informes de país enviados por las instancias de los Ministerios de Educación responsables de la población con discapacidad en edad escolar, a la vez que apertura espacios de pronunciamiento a través de una encuesta en-línea y recepta aportes temáticos enviados por miembros de la sociedad civil.

Finalmente, deja a consideración del lector las conclusiones y recomendaciones que devienen de los hallazgos principales. Constituye en sí una invitación abierta a participar e incidir en la construcción de marcos normativos y en el diseño de política pública que asegure a las personas con discapacidad el acceso, permanencia, transitabilidad y la oportunidad de aprender toda la vida, mediante aprendizajes de calidad que se logren durante el tramo de educación básica obligatoria, debidamente acreditados y certificados, en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad.

Estado del arte de la certificación,  
acreditación y promoción escolar  
de estudiantes con discapacidad  
en países latinoamericanos  
miembros de la RIINEE

## 1. REFERENTES CONCEPTUALES

Una vez revisada la documentación oficial que se encuentra disponible en las páginas web de los Ministerios de Educación de los países latinoamericanos miembros de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales –RIINEE, se observa que los términos: certificación, acreditación y promoción, se utilizan de manera indistinta en cada país. Por ejemplo, el término acreditación en países andinos hace referencia específicamente a la autorización de funcionamiento que se otorga a una institución educativa, mientras que en países como los del cono sur se refiere al acto de reconocer el logro de aprendizajes esperados por parte de un estudiante para un espacio curricular en un período determinado.

En la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación –CINE | UNESCO (2011), el término “certificación” es sinónimo con “credencial”. Sin embargo, otros términos tales como: “certificado”, “grado”, “título” o “diploma” también se utilizan en forma intercambiable; siendo la clasificación de certificaciones reconocidas por las autoridades nacionales de educación la base para la elaboración de estadísticas sobre logro educativo. Desde esta perspectiva, las certificaciones se ubican como los elementos de salida del sistema a partir de los elementos de entrada que constituyen los estudiantes que ingresan; y, la participación, constituye el proceso. La certificación representa una confirmación oficial de la conclusión de un programa educativo o de una etapa de éste que se oficializa mediante un documento (certificaciones intermedias). Por lo general, un programa se considera concluido cuando el estudiante ha logrado objetivos predeterminados de aprendizaje. (UNESCO, 2013).

Para fines del presente estudio sobre el estado del arte de la certificación, acreditación y promoción de la población escolar con discapacidad, los tres términos se entenderán en la esfera de aprendizajes logrados en un marco curricular y en un lapso establecido por la normativa vigente en cada país. La certificación va en línea con la evaluación del nivel de logro; la acreditación, en tanto reconocimiento de dichos logros –aprendizajes para la acreditación-; y, promoción, al acto vinculado con la decisión de que un estudiante pase de un tramo a otro de escolaridad, según los criterios que para esta finalidad se hayan definido en el marco legal.

La población en edad escolar comprende el grupo etario menor de 18 años, edad máxima contemplada para la educación gratuita y obligatoria. Se toma como referencia la tabla de equivalencias trabajada en el marco del Convenio Andrés Bello –CAB (anexo # 1) porque más allá de la finalidad del presente estudio, facilita el conocimiento necesario en caso de movilidad de escolares entre sistemas educativos y el tratamiento de la población estudiantil ubicada en zonas fronterizas (CAB, 2014). Para contrastar los niveles obligatorios, a partir de los datos publicados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2016), se estructuró un cuadro síntesis que da cuenta de los avances en torno al incremento de años de escolaridad obligatorios (anexo # 2).

Necesidades Educativas Especiales –NEE, término acuñado en los años 70, popularizado una década más tarde por el Informe Warnock y elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978, en tanto concepto asociado con discapacidad o con altas capacidades intelectuales (sobredotación o superdotación), subsiste en la gran mayoría de marcos normativos nacionales más allá de un posicionamiento cada vez mayor de educación inclusiva tanto en la normativa supra como en la legislación de la mayoría de países. Se hace hincapié en los apoyos y ayudas que un estudiante requiere, con sesgo hacia Educación Especial, permaneciendo como una etiqueta o ‘problema’ de un estudiante en particular, sin alcanzar a ser entendido como un reto que se plantea al sistema, a la institución y al quehacer pedagógico en el aula. La estandarización CINE 2011 refleja en la definición que presenta en el glosario, las variaciones que recoge de los sistemas educativos:

**Educación para necesidades educativas especiales.** Educación destinada a facilitar el aprendizaje de personas que, por diversas razones, requieren apoyo adicional y métodos pedagógicos adaptados para poder participar y cumplir los objetivos de aprendizaje de un programa educativo. Dichas razones pueden incluir (si bien puede haber otras) una discapacidad física, conductual, intelectual, emocional o social. Los programas de educación para necesidades especiales suelen implementar un currículo similar al ofrecido en el sistema paralelo de educación convencional. Sin embargo, las necesidades de las personas se atienden a través de la provisión de recursos específicos (por ejemplo, personal especialmente capacitado, equipamiento o espacios) y, de ser pertinente, a través de modificaciones a los contenidos educativos u objetivos de aprendizaje. Estos programas pueden ser impartidos a estudiantes individuales como parte del programa ya existente o bajo la forma de clases separadas dentro de la misma escuela o en otras instituciones educativas. (UNESCO - UIS, 2013, págs. 84-85).

En referencia a la población objetivo y a la educación como derecho, las definiciones se asumen de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -CDPD, instrumento jurídico internacional que, al haber sido ratificado por los países de la región, estos se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian.

**Cuadro 1: Estatus de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de Latinoamérica (orden cronológico)**

País	Ratificación
1. Panamá	2007
2. Cuba	
3. Nicaragua	
4. El Salvador	
5. México	
6. Perú	2008
7. Ecuador	
8. Honduras	
9. Chile	
10. Brasil	
11. Argentina	
12. Paraguay	
13. Costa Rica	
14. Uruguay	2009
15. Guatemala	
16. Rep. Dominicana	
17. Bolivia	
18. Colombia	2011
19. Venezuela	2013

Fuente: (Naciones Unidas, s.f.).

En el preámbulo de este tratado internacional se afirma que la discapacidad es un concepto que evoluciona, en consonancia la Convención no contiene una definición cerrada según se lee en el artículo 1:

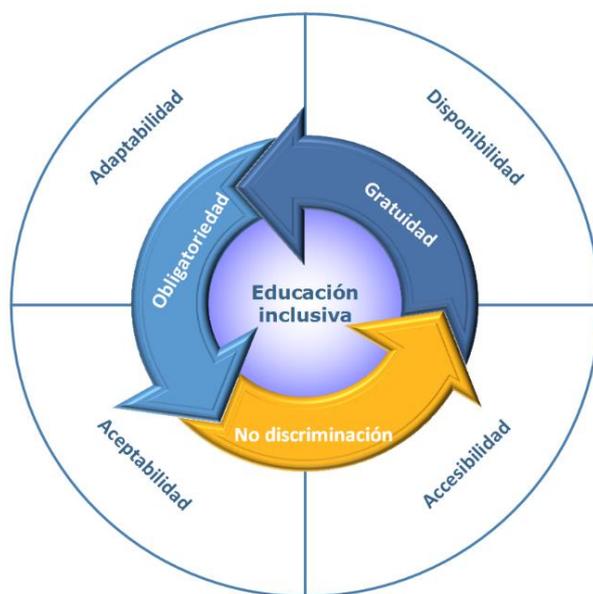
Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas

barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006).

Respecto a educación, este tratado internacional -en vigor a partir de 2008- en el artículo 24, obliga a los Estados Partes a asegurar un sistema inclusivo de educación en todos los niveles, garantizando que las personas con discapacidad accedan a la enseñanza gratuita y obligatoria, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad donde vivan, debiendo para ello hacer ajustes razonables en función de las necesidades individuales. Los Estados Partes al estar obligados a asegurar a las personas con discapacidad el acceso general a la educación superior, a la formación profesional y al aprendizaje durante toda la vida; deben, en consecuencia, garantizar que la certificación, promoción y acreditación de las personas con discapacidad, en los niveles obligatorios de escolarización garantice aprendizajes que les posibilite continuar la trayectoria educativa.

En el anexo # 3 se presenta una síntesis de los informes oficiales de cada país (OADH, 2016), de conformidad con el artículo 35 de la Convención mediante el cual, en calidad de Estados Parte que la ratificaron, se obligan a presentar al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un informe exhaustivo sobre las medidas que han adoptado para cumplir con sus obligaciones conforme a la Convención y los progresos realizados, inicialmente a los dos años a partir de la entrada en vigor y, posteriormente, al menos cada cuatro años o cuando el Comité los solicite (ONU, 2006). Asimismo, se presentan tanto las cuestiones que el Comité solicita sean abordadas, así como las respuestas enviadas por cada gobierno (Adiciones); y, concluye con las observaciones finales del Comité sobre los informes iniciales en torno a los artículos 1 al 4 sobre los principios generales y obligaciones, así como sobre el artículo 24, específico de educación.

**Gráfico 1: Principios de la educación inclusiva y características del sistema educativo**



Fuente: Con base en (CRPD, 2016), (IBE-UNESCO, 2016)

El enfoque de educación inclusiva que preconiza la Convención se ajusta plenamente a los principios del derecho a la educación: obligatoriedad, gratuidad y no discriminación. El Comité sobre los derechos de personas con discapacidad, con base en la interpretación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –CDESC, señala que para cumplir con una educación inclusiva en los niveles de primaria y secundaria, de calidad y gratuita, asegurar una transición cómoda entre estas etapas, de manera igualitaria en comparación con sus pares en la

comunidad donde viven, el sistema educativo debe comprender cuatro características interrelacionadas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. (CRPD, 2016).

Principios y características que van en línea con las directrices de política educativa promulgadas por UNESCO en tanto: estimular el debate con la concomitante participación de las personas con discapacidad y sus familias, toda vez que la educación es un tema que les concierne directamente, así como mejorar los marcos sociales y educativos para responder a las nuevas demandas en materia de estructuras y gobernanza de la educación (UNESCO, 2009). Más allá de ser concebida como un elemento o un componente, se considera la inclusión como un proceso que implica (IBE-UNESCO, 2016):

- La búsqueda incesante para encontrar mejores maneras de responder a la diversidad de estudiantes, para aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia, valorándola como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.
- La identificación y eliminación de barreras físicas, a la comunicación y, fundamentalmente, al aprendizaje y a la participación, estas últimas relacionadas con la organización de las escuelas, los métodos de enseñanza y las formas cómo se evalúa el progreso de los estudiantes. En consecuencia, es necesario recopilar, cotejar y evaluar los factores que inciden en la certificación, acreditación y promoción para planificar mejoras en políticas y prácticas.
- La presencia, participación y logro de todos los estudiantes. La 'presencia' se refiere a dónde se educan las niñas y niños, cómo asegurar su asistencia a la escuela y su permanencia en el sistema; la 'participación' hace referencia a la calidad de sus experiencias, siendo necesario incorporar sus opiniones; y, 'logro' de los resultados del aprendizaje como una concepción más amplia del rendimiento escolar que no se reduce a pruebas o exámenes.
- Un énfasis particular en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento. Es la responsabilidad moral para asegurar que aquellos grupos que, estadísticamente se sabe están en mayor riesgo, sean cuidadosamente monitoreados y que -eventualmente- se adopten medidas para garantizar su presencia, participación y logro en el sistema educativo.

El debate sobre educación inclusiva es dinámico y cambiante porque responde a su naturaleza inminentemente humana y humanizadora. Se diría que es un llamado continuo a la reflexión y discusión intersectorial para generar impacto e incidir en el fomento de condiciones que alienten a las escuelas a moverse hacia una dirección más inclusiva y multidisciplinar, sabiendo de partida que este reto entraña desde su génesis dificultades para el encuentro, el diálogo y la construcción, pero alentados -por otro lado- por el anhelo compartido de vivir en sociedades pacíficas, seguras y productivas. El debate amplio y participativo ha de involucrar, entre otros actores: directivos y docentes de los distintos niveles educativos; estudiantes con y sin discapacidad, y sus familias; comunidad, autoridades y líderes locales; organizaciones, movimientos asociativos y medios de comunicación; los mundos empresarial y sindical, tanto para comprender los requerimientos del mercado de trabajo y de empleadores, así como para analizar los derroteros que han de orientar la educación frente al giro que se observa en el trabajo y la empleabilidad, el movimiento que se observa hacia pequeñas empresas y la preferencia por la modalidad *freelance* (trabajador autónomo, por cuenta propia o independiente); la academia e investigadores que ofrezcan una mirada prospectiva y transdisciplinar: demografía, economía, talento creativo y transformador que responda a la robotización, informatización y digitalización de trabajos, etc. (Bakhshi, Hargreaves, & Mateos-García, 2013).

## 2. RECONOCIMIENTO JURÍDICO DE LA CERTIFICACIÓN, ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

### 2.1. PLANTEAMIENTOS INICIALES

El marco de las políticas educativas, así como sus principios y sus grandes lineamientos se establecen en las leyes generales de educación. En orden cronológico, la más antigua data de 1957 (Costa Rica) y la más reciente fue sancionada en 2012 (Ecuador). Las leyes responden a las expectativas y, en cierta medida, a utopías; su carácter es transformador conforme se implementan. En Latinoamérica, todas enfocan la educación como un derecho, tienen carácter progresivo y se observa una tendencia a incardinarse hacia una educación inclusiva respetuosa de las diferencias en la medida que los Estados han ratificado instrumentos internacionales relacionados con derechos humanos, entre ellos, la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006). Si bien responden a dinámicas internas de cada país, el gran denominador común va en línea con garantizar una educación básica obligatoria y gratuita en términos de acceso, permanencia y continuidad; destaca Brasil que, por el carácter progresivo, en la actualidad la educación es obligatoria y gratuita desde el nacimiento hasta la universidad.

**Cuadro 2: Las leyes de educación en América Latina (orden cronológico)**

<b>Costa Rica:</b> (1957) Ley fundamental de Educación (modificaciones 1992 y 1996)
<b>Cuba:</b> (1961) Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza
<b>Guatemala:</b> (1991) Ley de Educación Nacional
<b>México:</b> (1993) Ley General de Educación. Con reformas (última en 2014)
<b>Colombia:</b> (1994) Ley General de Educación 115
<b>Panamá:</b> (1995/1943) Ley Orgánica de Educación
<b>Brasil:</b> (1996) Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394
<b>El Salvador:</b> (1996) Ley General de Educación
<b>República Dominicana:</b> (1997) Ley General de Educación
<b>Paraguay:</b> (1998) Ley General de Educación
<b>Perú:</b> (2003) Ley General de Educación
<b>Argentina:</b> (2006) Ley de Educación Nacional
<b>Nicaragua:</b> (2006) Ley General de Educación
<b>Uruguay:</b> (2009) Ley General de Educación
<b>Venezuela:</b> (2009) Ley Orgánica de Educación
<b>Chile:</b> (2009) Ley General de Educación
<b>Bolivia:</b> (2010) Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”
<b>Honduras:</b> (2011) Ley fundamental de Educación
<b>Ecuador:</b> (2012) Ley Orgánica de Educación Intercultural

Fuente: (Croso & López, 2015).

Las leyes de educación promueven la accesibilidad sin discriminación alguna; en términos de asequibilidad han incorporado paulatinamente dotación de materiales, becas y créditos; a la vez que se han tornado complementarios programas de salud y alimentación, toda vez que la

educación por sí sola no alcanza a erradicar la pobreza y eliminar asimetrías, siendo una catapulta para alcanzar mejores condiciones de vida (buen vivir) como posicionan Ecuador y Bolivia.

La legislación relacionada con la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad tiene un rol protagónico en la adopción y mantenimiento de servicios educativos, contribuyen a clarificar aristas que van en línea con recursos, medidas afirmativas y ajustes razonables, así como a articular políticas. Una legislación pertinente y contextualizada es un punto de partida que plantea buenos augurios y el éxito radica en la implementación, en la efectividad que alcanza la política pública en el territorio, y la ejecución o realización a nivel institucional, específicamente, en el aula. Pasa por la asignación presupuestaria y los recursos que se destinen, siendo quizá menester fijar objetivos intermedios sin obsecarse con un ideario ambicioso que carezca de viabilidad remitiendo a las personas con discapacidad a una desesperanza aprendida (Seligman, 1983) en cuanto a incumplimiento de lo estipulado en cuerpos normativos.

En la Región, cobra fuerza cada vez mayor la tendencia de universalizar la **educación inicial** siendo obligatoria para niñas y niños de cinco años de edad y hay interés por ampliar la cobertura. Se implementan programas de primera infancia focalizados en niños indígenas y de sectores rurales, por ejemplo, en Costa Rica, México y Perú. Hay propensión a implementar programas de primera infancia integrales e interinstitucionales que combinan educación, salud, apoyo social y sensibilización de familias: Colombia, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. La tasa neta de matrícula en educación preescolar (4 a 6 años), denota una cobertura relativamente baja, aunque con importantes variaciones entre países; superan el 80%: Chile (91,16%), Ecuador (89,33%), México (82,83%), Uruguay (81,9%) y Perú (84,94%); mientras que no alcanza el 50% en países como Honduras (45,25%) y República Dominicana (42,93%) (UNESCO-TERCE, 2016).

Se encuentra enfoques inclusivos en las legislaciones, currículos o políticas para primera infancia. En Brasil, una legislación federal específica promueve la accesibilidad de personas con discapacidad, con un capítulo para educación inicial y guarderías, a la vez que dispone gratuidad y obligatoriedad de integrar a niños y niñas con discapacidad (Ley N° 10098 de 2000). Costa Rica, dispone la obligatoriedad de los centros infantiles de recibir e integrar a niños con discapacidad, según la Ley N° 7600. En Uruguay, la condición física figura como uno de los criterios de no discriminación. Las legislaciones de Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Panamá y República Dominicana, estipulan la inclusión como criterio entre los requisitos de infraestructura. La normativa ecuatoriana, además, establece la atención de necesidades educativas especiales como uno de los estándares que deben cumplir los centros infantiles, a la vez que dispone que los Centros de Desarrollo Infantil y Centros Infantiles del Buen Vivir brinden atención a niños y niñas con discapacidad leve o moderada, previa evaluación que garantice un determinado grado de autonomía. Para Honduras y Nicaragua, la política inclusiva para la primera infancia se coloca como criterio a ser considerado a futuro en su legislación. Por su parte, Guatemala incluye necesidades especiales de aprendizaje en los módulos de capacitación docente para los niveles inicial y preprimario pero su aplicación es aún un desafío. (Marco, 2014).

La información acerca de los centros de educación para la primera infancia que atienden niños y niñas con discapacidad, es muy limitada, pero se sabe que en muchos países esa condición les impide atender la educación regular. (Muñoz, Derechos desde el principio. Atención y educación en la primera infancia, 2012).

Sería de particular importancia el desarrollo de estrategias en los sistemas de información y registro que permitan conocer prácticas discriminadoras que atentan en contra del ejercicio del derecho a la educación, relacionadas -por ejemplo- con género, pertenencia étnica, discapacidad. A decir de Muñoz (2012), el no considerar estos elementos, las acciones estatales se dificultan a la vez que se oculta la situación real de estas poblaciones. En la misma línea, es menester conocer algunos indicadores del proceso concomitantes a las interrelaciones entre niños y docentes,

participación de las familias, sensibilidad a la diversidad y hacia niños con discapacidad. (OIT, 2012).

La obligatoriedad del **nivel primario** de educación es común en los países de Latinoamérica en pro de su universalización. Se comparte un enfoque integral y la búsqueda de garantizar el acceso a saberes comunes y acordes con la edad, brindar oportunidades equitativas, asegurar el ingreso y permanencia hasta concluir el nivel. La tasa neta de matrícula en la educación primaria en la mayoría de países supera el 90% de matrícula en el grupo de edad oficial, como en: Costa Rica (97,4%), México (95,6%), Ecuador (94,7%), Honduras (94,0%) y Perú (92,8%); no obstante, aunque se observan avances, la población en edad escolar que no participa del sistema educativo fluctúa entre 5 y 14%, *probablemente incluye a estudiantes más vulnerables o con dificultades de acceso, ya sea por su condición de origen social, por necesidades educativas especiales o por vivir en áreas geográficamente aisladas, por mencionar solamente algunas características posible* (UNESCO-TERCE, 2016).

La **evaluación** registra calificaciones con escalas numéricas y equivalentes cualitativos. Se estipula un mínimo para la promoción y la repetición de grado en primaria se considera en la política educativa de: Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana excepto 1º y 2º grado en los que no se permite repitencia, salvo por inasistencia (UNESCO-LLECE, 2013). Tanto las investigaciones como la experiencia llevan a afirmar que la repetición no remedia los aprendizajes no logrados, el costo socioemocional aumenta la probabilidad de abandono y resulta difícil de enfrentar por estar muy arraigada culturalmente. De ahí que resulta clara la tendencia a flexibilizar los ambientes de aprendizaje, cambio que llevó a instalar el bloque pedagógico integrado de primer y segundo año del nivel primario, con promoción automática en Argentina, Brasil, Chile, México y Perú. En el caso de Perú señala que no se permite la repitencia en caso de adaptaciones curriculares implementadas para los dos primeros años de primaria.

En el **nivel secundario** se intensificaron los cambios en los regímenes académicos, para buscar alternativas al formato homogéneo, históricamente, selectivo y expulsivo. Se flexibilizaron los criterios de promoción, se crearon nuevas instancias de evaluación, más integrales, vinculadas con lo enseñado y diagnósticas, con más opciones de recuperación o compensación para los alumnos. En muchos casos, estas políticas fueron aisladas o discontinuas, y encontraron resistencias en parte del colectivo docente, que sintió una presión gubernamental a favor del pasaje automático de los alumnos. Esto generó tensiones aún irresueltas, pero no estáticas. En la mayoría de los países se avanzó en nuevas concepciones pedagógicas para la inclusión, en una articulación de vertientes convergentes entre las políticas y los nuevos desarrollos del campo de la investigación. Sin embargo, estos avances son todavía lentos para la magnitud de los cambios necesarios para la universalización del nivel secundario. (Rivas & Sánchez, 2016).

Por otro lado, aunque el porcentaje de la población que vive en situaciones de privación ha disminuido notablemente durante la última década (de 37% en 2003 a 24% en 2013, en los 15 países participantes en TERCE<sup>1</sup>), a 2014 el porcentaje de población por debajo de la línea de pobreza, según datos CEPAL sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países, afecta a más de la mitad de la población en Guatemala (67,7%); seguidamente se ubican Paraguay (42,3%), México (41,2%) y República Dominicana (37,2%); afecta a la tercera parte de la población en Ecuador (29,8%), Nicaragua (29,6%) y Colombia (28,6%). Según datos del Banco Mundial, de los 50 millones de personas con algún tipo de discapacidad que viven en América Latina y el Caribe, 82% vive en la pobreza, situación que en la mayoría de los casos también afecta a los demás miembros de la familia (Banco Mundial, 2009),

---

<sup>1</sup> Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE, coordinado por la OREALC/UNESCO Santiago. Mide logros de aprendizaje en matemática, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias naturales en tercer y sexto grado de primaria e incluye, además, un estudio sobre variables asociadas a estos logros.

sin lugar a dudas el binomio discapacidad-pobreza obstaculiza oportunidades educativas. Desde esta perspectiva, la segregación socioeconómica de estudiantes entre escuelas refleja una desigualdad social que se torna evidente en los sistemas escolares. Según el índice de inclusión social en las escuelas, los sistemas educativos de Colombia, México y Panamá presentan valores que denotan una mayor inclusión, en contraposición a Nicaragua, Uruguay, República Dominicana, Costa Rica, Paraguay y Chile, que exhiben niveles menores; y, se posicionan en un nivel intermedio: el estado mexicano de Nuevo León, Ecuador, Brasil, Guatemala, Perú, Honduras y Argentina (UNESCO-TERCE, 2016).

Cabe recordar que, tradicionalmente, la estrategia predominante en servicios educativos para adolescentes y jóvenes con discapacidad estuvo orientada –casi de manera exclusiva- a la formación laboral, sin propuestas pedagógicas que se correspondan con su franja etaria ni consideren respuestas a sus intereses, motivaciones y necesidades. Consecuentemente, el enfoque de una educación inclusiva parte de la política (primer nivel de concreción) que ha de incorporarse en las legislaciones nacionales (segundo nivel de concreción) y permear en la práctica institucional, específicamente en el aula (tercer nivel de concreción), siendo el reto más fuerte la evaluación como política y práctica.

Los antecedentes expuestos permiten comprender -de cierta manera- por qué la certificación, acreditación y promoción en el caso de estudiantes con discapacidad, presentan imprecisiones y variaciones relacionadas con: necesidades educativas especiales, educación especial, inclusión e integración, adaptaciones o adecuaciones curriculares, sin que se alcance a demostrar logro de aprendizajes equiparado con el sistema nacional que garantice una transición cómoda de un nivel a otro, menos aún que evidencie mejora en las condiciones de vida, la consecución de un trabajo digno, la toma fundamentada de decisiones, entre otros aspectos.

## 2.2. APROXIMACIÓN POR PAÍS

A continuación, se presenta una síntesis del abordaje que se hace en la legislación nacional de educación sobre la evaluación, acreditación, certificación y promoción de estudiantes con discapacidad.

Se hace también referencia tanto a las cuestiones que preocupan al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CRPD y las observaciones finales que formula en función de los informes iniciales presentados por los Estados parte. Ver en el anexo # 3 lo concerniente al artículo 24 de la Convención: informes iniciales, lista de cuestiones que se pide abordar, adiciones y observaciones finales, con base en la información publicada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Derechos Humanos (OADH, 2016).

### REPÚBLICA ARGENTINA

El desafío mayor de la evaluación, acreditación, certificación y promoción que no se posicionan desde la legislación nacional, se observa -por ejemplo- en el caso de Argentina que plantea la necesidad de generar una normativa desde la Modalidad de Educación Especial con un enfoque de integración.

La Ley de Educación Nacional (2006), establece la educación y el conocimiento como un bien público, un derecho personal y social. Garantiza la inclusión educativa como finalidad de la política educativa nacional. Asegura atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Sostiene que se debe garantizar la integración de estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las

posibilidades personales, caso contrario dispone su escolarización en escuelas de educación especial.

**Recuadro 1: República Argentina, extracto de Ley de Educación**

<p><b>República Argentina</b></p> <p>Es un país federal donde las provincias promulgan sus propias leyes que, en general, respetan los lineamientos de la ley nacional. El organismo de concertación de la política educativa nacional es el Consejo Federal de Educación.</p>	<p><b>Ley de Educación Nacional N° 26.206<sup>2</sup></b></p> <p>Sancionada: diciembre 14 de 2006 Promulgada: diciembre 27 de 2006</p> <p>Capítulo VIII – Educación Especial</p> <p>ARTÍCULO 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.</p> <p>ARTÍCULO 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.</li><li>b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.</li><li>c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.</li><li>d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.</li><li>e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.</li></ul> <p>ARTÍCULO 45.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.</p>
--	--

El Comité para la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CRPD, tras examinar el informe inicial de Argentina (CRPD/C/ARG/1) solicita indicar los criterios de evaluación para determinar si un estudiante debe ir a una escuela “común” o especial. La respuesta del Gobierno argentino (CRPD/C/ARG/Q/1) hace referencia a la Resolución 155/11 del

<sup>2</sup> <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Consejo Federal de Educación -CFE<sup>3</sup>, que establece en el marco de la Modalidad Educación Especial:

- elaborar normativas y orientaciones técnico pedagógicas para enmarcar los procesos de evaluación, promoción, certificación y acreditación de las trayectorias escolares completas de los/as estudiantes con discapacidad;
- regular los mecanismos de evaluación, promoción y certificación de saberes correspondientes a todos y cada uno de los trayectos;

La respuesta del gobierno se redacta en futuro: 196. *Es el ámbito jurisdiccional, el que va a producir normativa que regule dichos procesos.*

Asimismo, la Resolución solicita, en la dimensión de trayectorias escolares, generar la normativa para definir el ingreso de estudiantes con discapacidad en el nivel primario a los 6 años de edad, al igual que el resto de la población escolar; las regulaciones para los procesos de evaluación continua y a término para la promoción, certificación, acreditación y egreso en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes); y, establecer las estrategias de articulación entre ambos niveles brindando las configuraciones de apoyo necesarias. Quienes acrediten el nivel podrán cursar el nivel secundario obligatorio. En consecuencia:

**Recuadro 2: República Argentina, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

38. El Comité recomienda al Estado parte que desarrolle una política pública de educación integral que garantice el derecho a la educación inclusiva y que asigne recursos presupuestarios suficientes para avanzar en el establecimiento de un sistema de educación incluyente de estudiantes con discapacidad. (...). (CRPD/C/ARG/CO/1).

## ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

En Bolivia, la normativa nacional señala que la certificación, promoción y transitabilidad se realizarán en función del desarrollo personal sin llegar a garantizar aprendizajes mínimos que viabilicen la continuidad de estudios o, ulteriormente, el mejoramiento de las condiciones de vida mediante un trabajo y un salario dignos. La Ley de la Educación (2010), promueve una educación y cultura inclusiva. Considera la educación especial como un subsistema del Sistema Educativo Plurinacional. Si bien se señala como un objetivo de la educación el desarrollar políticas que promuevan el acceso y la permanencia de personas con necesidades educativas asociadas a discapacidad en el sistema educativo a la par de sensibilizar a la sociedad sobre su atención integral, sin discriminación alguna; su educación se garantiza en el marco de la educación alternativa y especial. La certificación para la modalidad directa (servicios especializados), se realiza en función del desarrollo personal mediante una evaluación integral que aporte parámetros de promoción y transitabilidad hacia los otros subsistemas. No se especifica para la modalidad indirecta entendiéndose que obedece a los parámetros generales de evaluación, certificación, acreditación y promoción.

<sup>3</sup> <https://normasnacionales.files.wordpress.com/2012/01/00-r-cfe-0155-11-educacion-especial.pdf>

**Recuadro 3: Estado Plurinacional de Bolivia, extracto de la Ley de la Educación**

<b>Estado Plurinacional de Bolivia</b>	<p><b>Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”</b> Ley N° 070. La Paz, 20 de diciembre del 2010<sup>4</sup></p> <p>Art. 17. (Objetivos de educación alternativa y especial) Garantizar que las personas con discapacidad, cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones, a través del desarrollo de políticas, planes, programas y proyectos de educación inclusiva y el ejercicio de sus derechos.</p> <p>Sección II: Educación Especial</p> <p>Art. 27. (Modalidades y centros de atención educativa)</p> <p>I. La Educación Especial se realizará bajo las siguientes modalidades generales en todo el Sistema Educativo Plurinacional, y de manera específica a través de la:</p> <p>a) Modalidad Directa, para las y los estudiantes con discapacidad que requieren servicios especializados e integrales.</p> <p>b) Modalidad Indirecta, a través de la inclusión de las personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, sensibilizando a la comunidad educativa.</p> <p>II. La atención a estudiantes con necesidades educativas específicas se realizará en centros integrales multisectoriales, a través de programas de valoración, detección, asesoramiento y atención directa, desde la atención temprana y a lo largo de toda su vida. (...).</p> <p>III. La certificación de las y los estudiantes que desarrollan sus acciones educativas bajo la modalidad directa se realizará en función de su desarrollo personal mediante una evaluación integral que brindará parámetros de promoción y transitabilidad hacia los otros subsistemas.</p>
--	--

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad insta al Estado parte a que:

**Recuadro 4: Estado Plurinacional de Bolivia, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

2. a. Adopte, aplique y supervise políticas de educación inclusiva y de calidad en todo el territorio; (...).
6. El Comité recomienda al Estado parte la revisión de toda su legislación, incluyendo la Constitución, con el fin de aprobar leyes que reconozcan a las personas con discapacidad como titulares plenos de todos los derechos humanos. (CRPD/C/BOL/CO/1).

**REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL**

La ley de Brasil (1996), asegura el acceso a la educación básica como un derecho público subjetivo, pudiendo exigirla cualquier ciudadano o grupo de ciudadanos, asociación comunitaria o profesional o de otro tipo legal. Es el único país de la región que expresa la exigibilidad directamente en su ley.

<sup>4</sup> [http://www.cedib.org/post\\_type/leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/](http://www.cedib.org/post_type/leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/)

Brasil, un país con profusa legislación, oferta educación especial desde el nivel inicial dejando abierta la posibilidad de asistir al sistema regular y recibir atención complementaria de educación especial; a partir de abril 2016, mediante la publicación de las normas que regulan la atención de educación especial<sup>5</sup>, se establecen características y criterios que garantizan su calidad, uno de los criterios requiere que los estudiantes también estén inscritos en educación regular para recibir el apoyo de educación especial de manera que se complementen y no compitan entre sí. (Santos, 2016).

La Constitución de 1988, además de afirmar el derecho público y subjetivo de la Educación para todos, registró en el Artículo 208, como deber del poder público, la garantía de la atención educativa especializada para personas portadores de deficiencia, preferentemente en la red regular de enseñanza. Las tres referencias (especializado, portadores de deficiencia y preferentemente), marcaron todos los documentos consecuentes relacionados con la Educación Especial que se ofrece desde la preescolar hasta el nivel secundario superior. El Ministerio de Educación, el Estado, algunas secretarías municipales, así como organizaciones no gubernamentales (iglesias y otras sin fines de lucro) son fuentes de apoyo para los programas de educación especial. Dependiendo del tipo de programa, la escuela o institución puede incluir centros de rehabilitación, clínicas, hospitales y más. A través de otros cuerpos normativos ha incorporado procesos de integración e inclusión, como: la Ley 7853 (1989) que establece la integración social de la persona con deficiencia; el Decreto 3288/99 que reglamenta la Política Nacional de Integración de la Persona con Deficiencia cuyo artículo 27 establece normas que facilitan el acceso a la Educación Superior, asegurando la certificación y promoción en los niveles anteriores; las Resoluciones 1679 (1979) y 3284 (2003) del Ministerio de Educación, sobre las condiciones de accesibilidad para las personas con deficiencias como requisito para la autorización, reconocimiento y acreditación de las instituciones educativas; el Decreto Presidencial 5296 (2004) que establece disposiciones sobre accesibilidad en sentido amplio.

Es notable la resolución número 13 del Consejo Nacional de Educación, aprobada en junio de 2009, explicita además que para que un estudiante frecuente una Atención Educacional Especializada (un centro de educación especial), debe obligatoriamente estar matriculado en una escuela regular de enseñanza. El poder público, además, financia la frecuencia en ambos centros. O sea, la educación especial está aquí enmarcada como complementaria, pero no sustitutiva de la enseñanza regular, en sintonía con las normativas internacionales, y el Estado se hace cargo de ambas porque entiende que en su conjunto promueven la educación inclusiva (Muñoz, Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009).

La Ley de Directrices de Bases de la Educación Nacional (1996), atribuye al Gobierno Federal la responsabilidad de evaluar el aprovechamiento escolar y las instituciones de los sistemas brasileños de enseñanza. Establece que la "evaluación debe ser continua y acumulativa, prevaleciendo los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos a lo largo del período, sobre los de eventuales Pruebas finales". En la práctica, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica se realiza con base en exámenes estandarizados. Al plantear una evaluación formativa, se trata de la evaluación continua de procesos que retroalimenta para orientar decisiones y mejorar a lo largo de la implementación. Destaca la evaluación del aprendizaje del alumno, la perspectiva de evaluación formativa/emancipadora es muy relevante para procesos de autoevaluación desarrollados en el ámbito institucional. Roberto Verhine, en el marco de evaluación, certificación, acreditación y promoción, enfatiza que las iniciativas deben ser articuladas entre sí, suficientemente financiadas, exentas de corrupción y manejos políticos, gestionadas con competencia y transparencia (Fernandes, 2013). Las directrices que estructuran la evaluación de la educación básica en Brasil, son más el producto de prácticas y ejemplos que de determinaciones

---

<sup>5</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=39501-5maio-port-243-mec-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39501-5maio-port-243-mec-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)

de orden legal. Considerando la complejidad y diversidad de la educación básica brasileña, es posible que tal configuración sea la más funcional; no obstante, el gran desafío radica en la evaluación individual que se aleje de la ‘adicción’ al enfoque clínico-patológico, todavía predominante en sectores responsables de Educación Especial, en gran parte de las redes escolares del país, así como diseño e implementación de modelos alternativos de evaluación (Glat & Romero, 2011).

**Recuadro 5: República Federativa de Brasil, extracto de la Lei N° 9.394**

<p><b>República Federativa de Brasil</b></p>	<p><b>Lei N° 9.394<sup>6</sup></b>  20 de dezembro de 1996  Alterada pela LEI N° 9.475/97 e LEI N° 10.287/2001, LEI No 10.328/2001</p> <p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;  V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  VII - Valorização do profissional da educação escolar;  VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  IX - Garantia de padrão de qualidade;  X - Valorização da experiência extraescolar;  XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p>Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; (...).</p>
--	---

En las Observaciones finales sobre el informe inicial de Brasil:

**Recuadro 6: República Federativa de Brasil, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

45. El Comité recomienda al Estado parte que intensifique sus esfuerzos y asigne fondos suficientes para consolidar un sistema educativo incluyente y de calidad. También le recomienda la puesta en marcha de un mecanismo encargado de prohibir, supervisar y sancionar la discriminación por motivo de discapacidad en los sistemas educativos público y privado, llevar a cabo ajustes razonables y garantizar la accesibilidad en todos los centros educativos. (CRPD/C/BRA/CO/1).

**REPÚBLICA DE CHILE**

La Ley General de Educación de Chile (2009), señala que la calificación, validación y certificación de educación básica y media de estudiantes con necesidades educativas especiales será normada mediante decreto supremo del Ministerio de Educación (art. 39). El Decreto N° 83 (2015), en referencia a los establecimientos que ofertan educación especial y programas de integración

<sup>6</sup> [http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei\\_diretrizes\\_bases.htm](http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm)

(PIE), establece que la evaluación, calificación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales deberá realizarse de acuerdo con la normativa específica y al reglamento de evaluación de cada establecimiento.

Se entiende que para los niveles de educación parvularia y básica el referente es el currículum nacional e implica un importante cambio en la organización curricular de las escuelas especiales y un periodo de transición paulatina a un sistema más alineado con el currículum nacional, que considere progresivamente los criterios de promoción y certificación de los estudiantes con discapacidad, y las adecuaciones necesarias para evaluaciones de aprendizajes de carácter muestral que realiza la Agencia de Calidad de la Educación en el contexto del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Por su parte, los establecimientos de educación regular con estudiantes integrados, se rigen por el decreto de evaluación y por los reglamentos de evaluación que cada establecimiento debe generar. En él deben estar contenidas las medidas para responder a las necesidades de los alumnos que requieran adecuaciones curriculares. Según lo que los decretos de evaluación establecen puede darse una evaluación diferenciada cuando se requiera. La promoción y certificación sigue el proceso regular de acuerdo a lo establecido en estos reglamentos. (Salazar, 2016).

Actualmente, la Unidad de Educación Especial, ha estado participando de una mesa de trabajo liderada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, en la que se están elaborando Orientaciones para una evaluación formativa y flexible de los aprendizajes y una propuesta de nuevo Decreto de Evaluación, que se espera incorpore, desde un enfoque inclusivo, nuevos lineamientos para la evaluación. Estos nuevos lineamientos tienen como base la evaluación en aula, entendida como aquella se realiza en distintos espacios educativos y que exige de parte del profesor tanto conocimiento del currículum como del estudiante y sus aprendizajes. Releva el carácter formativo de la evaluación, lo que lleva a que los procesos de promoción y certificación respondan de mejor manera a las características de cada estudiante y a las adecuaciones que algunos de ellos requerirán. Considera la retroalimentación y la autoevaluación. (Salazar, 2016).

A más de 500 estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, desde 2006, ha otorgado Licencia de Enseñanza Básica –requisito para acceder al mundo laboral– y Certificados de Competencias a estudiantes con discapacidad de escuelas especiales y establecimientos con el Programa de Integración Escolar -PIE.

#### Recuadro 7: República de Chile, extracto de la Ley General de Educación

<b>República de Chile</b>	<b>Ley General de Educación – Ley Número 20.370<sup>7</sup></b> Santiago, 28 de julio de 2009.  Párrafo 2º Calificación, validación y certificación de estudios y licencias de educación básica y media  Artículo 39.- (...) Asimismo, por decreto supremo del Ministerio de Educación se establecerán los criterios, orientaciones y el procedimiento para la certificación de aprendizajes, habilidades y aptitudes, y para la promoción de un curso a otro de los alumnos con necesidades educativas especiales que durante su proceso educativo requirieron de adaptaciones curriculares.
---------------------------	---

<sup>7</sup> <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

### **Decreto N° 83/2015 Diversificación de la enseñanza <sup>8</sup>**

Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica

ARTÍCULO 3º.- Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica.

ARTÍCULO 4º.- Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidos en este decreto, implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos. Una vez finalizado este proceso de evaluación, el establecimiento educacional entregará a todos los estudiantes una copia del certificado anual de estudios que indique las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente.

Los resultados de la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales quedarán registrados en los instrumentos que el Ministerio de Educación establezca para todos los estudiantes del sistema escolar, de acuerdo a la normativa específica y al reglamento de evaluación de cada establecimiento.

En pro de acciones conjuntas, es notable el acercamiento que se ha propiciado en la región, entre los equipos de educación especial de los Ministerios y los Consejos de Discapacidades. Es notable la participación e incidencia de movimientos asociativos y organizaciones de la sociedad civil prestadoras de servicios para personas con discapacidad. Un avance importante y fortalecido se observa en el caso de Chile posicionado en tanto análisis y propuesta, en el Plan de la Comisión Asesora Presidencial sobre Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad (Comisión Discapacidad Chile, 2016).

A partir de un diagnóstico a profundidad, la Comisión formula propuestas para mejorar la realidad de la población estudiantil con discapacidad. En el Informe -entregado a la Presidenta de la República el 14 de junio de 2016- se puntualiza sobre la necesidad de *Implementar un sistema de contenidos mínimos pertinentes, contruidos de forma participativa*. (P3.1.). Se visibiliza la falta de una *certificación válida* para estudiantes con discapacidad que asisten a educación especial, así como la necesidad de diversificar la certificación al egresar de educación básica o media, en: tradicional, conducente a la educación superior universitaria y técnica; certificación técnica, conducente únicamente a la educación superior técnica; y, una certificación laboral que habilite para el mundo del trabajo, y formación relacionada con este objetivo específico. Por otro lado, impulsa la formación de docentes en metodologías inclusivas y de diseño universal del aprendizaje. E insta a que el Estado reconozca a las escuelas para personas sordas como escuelas regulares bilingües que entregan certificación de educación básica y media.

---

8

[http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=20&id\\_seccion=2490&id\\_contenido=11793](http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2490&id_contenido=11793)

**Recuadro 8: República de Chile, extracto del Informe de la Comisión Asesora Presidencial sobre Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad (2016)**

<b>República de Chile</b>	<p><b>Informe de la Comisión Asesora Presidencial sobre Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad (2016)<sup>9</sup></b></p> <p><b>Diagnóstico/Brechas.</b> Ante una falta de acceso de estudiantes con discapacidad tanto a la educación superior como al mundo laboral, por falta de certificación formal para los niveles 3 y 4 de discapacidad (discapacidad profunda que, generalmente, asisten a escuelas especiales), debido a que las escuelas especiales tienen un currículo diferente al de educación regular y una estructura escolar distinta (niveles y asignaturas) a las escuelas regulares, que no permite la transición natural a éstas ni al mundo del trabajo. Esta <u>falta de certificación válida como resultado de la asistencia a una escuela especial</u> [el subrayado es nuestro], coarta la posterior inclusión laboral de los estudiantes con discapacidad. (17.)</p> <p><b>P17.1.</b> Dada la realidad de los estudiantes con discapacidad es que se hace necesario diversificar la certificación que estos reciben al egresar de la educación básica o media, reconocida por el Ministerio de Educación. Se propone entonces que existan tres tipos de certificaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>Certificación tradicional conducente a la educación superior universitaria y técnica.</li><li>Certificación técnica conducente únicamente a la educación superior técnica.</li><li>Certificación laboral que habilita para el mundo del trabajo, y formación relacionada con este objetivo específico.</li></ol> <p><b>P17.2.</b> Es con el fin de crear la capacidad para educar a estudiantes con discapacidad, que esta comisión propone que el Ministerio de Educación, genere fondos concursables donde Universidades, Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP), puedan postular a proyectos de mejora. Estos proyectos deben estar orientados a:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>La formación de sus docentes en metodologías inclusivas y de diseño universal del aprendizaje. (...)</li></ol> <p><b>P20.1.</b> El Estado de Chile debe reconocer las escuelas de sordos como escuelas regulares bilingües que entregan certificación de educación básica y media.</p>
---------------------------	--

El Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, manifiesta preocupación porque a pesar de la reforma educativa reciente, la educación inclusiva no es prioritaria para niñas, niños y adultos con discapacidad, y prevalece la educación especial y segregada. También le preocupa que no existan esfuerzos de las autoridades gubernamentales para promover la educación inclusiva superior.

**Recuadro 9: República de Chile, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

50. El Comité recomienda al Estado parte:

- La implementación de un plan para transicionar hacia la educación inclusiva, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes, llevando a cabo campañas integrales de toma de conciencia y fomentando la cultura de la diversidad;

9

[http://www.comisiondiscapacidad.cl/comision\\_discapacidad/site/artic/20160614/asocfile/20160614180023/informe\\_comisi\\_n\\_asesora\\_presidencial.pdf](http://www.comisiondiscapacidad.cl/comision_discapacidad/site/artic/20160614/asocfile/20160614180023/informe_comisi_n_asesora_presidencial.pdf)

b) Asegurar la educación individualizada y disponer de los apoyos y recursos necesarios, tales como el Braille y la lengua de señas, para llevar a cabo dicha inclusión, en particular tomando en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o discapacidad psicosocial; (...).

10. El Comité recomienda al Estado parte que adopte un mecanismo vinculante de consulta permanente a personas con discapacidad a través de sus organizaciones, incluyendo a las mujeres, a las niñas y los niños con discapacidad, en la adopción de legislación, políticas y otros asuntos de su relevancia. (CRPD/C/CHL/CO/1).

## REPÚBLICA DE COLOMBIA

En Colombia, las Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Ley Estatutaria 1618, 2013) enfatiza en una educación inclusiva y, al igual que en otros países, se espera que la reglamentación provenga del ente rector. Los esfuerzos por reglamentar se traducen en una profusión normativa en el ámbito educativo que lleva a confusión como expone la Coalición Colombiana para la implementación de la Convención:

92. Es necesario resaltar la necesidad de revisar la proliferación de lineamientos, orientaciones, documentos de política, manuales, documentos de política, guías que se han producido desde las entidades públicas en los últimos años en Colombia dirigidos todos a determinar los criterios, formas de intervención, metas y propósitos de la educación de las personas con discapacidad. Esta multiplicidad y diversidad de producciones confunde y diluye los principios y los acuerdos y, lejos de orientar, confunde y complejiza la labor de inclusión educativa que deben adelantar los maestros. (Coalición colombiana, 2016).

La evaluación del aprendizaje y la promoción de estudiantes de los niveles de educación básica y media, está reglamentada por el Decreto N° 1290 (2009). No se establecen especificidades respecto a estudiantes con discapacidad, se señala que el sistema de evaluación institucional es parte del proyecto educativo institucional, la escala que utilicen debe expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional: desempeño superior, alto, básico o bajo, este último se entiende como la no superación de los desempeños necesarios que tienen como referente los estándares básicos. El estudiante tiene derecho a ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales. En las constancias de desempeño se consignan los resultados de los informes periódicos. La educación media culmina con el título de Bachiller Académico o Técnico.

El Decreto 366 (2009) reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Además de un marco conceptual referencial, orienta la atención según tipo de discapacidad. La evaluación de logros y la promoción va en línea con la evaluación institucional a la que hace referencia el Decreto 1290 siendo responsabilidad del personal de apoyo pedagógico participar en la toma de decisiones relacionadas con la evaluación y promoción.

### Recuadro 10: República de Colombia, extracto de los Decretos 1290 y 366

**República  
de Colombia**

**Decreto 1290<sup>10</sup> (2009)**

Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media

<sup>10</sup> [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

**ARTÍCULO 3.** Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes. Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

**Decreto 366<sup>11</sup>** (2009)

Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

**ARTÍCULO 1. ÁMBITO DE APLICACIÓN.** El presente decreto se aplica a las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales.

**ARTÍCULO 2. PRINCIPIOS GENERALES.** En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.

**ARTÍCULO 10. RESPONSABILIDADES Y FUNCIONES GENERALES DEL PERSONAL DE APOYO PEDAGÓGICO ACTUALMENTE VINCULADO.** El personal de planta de las entidades territoriales certificadas que actualmente se encuentre asignado como apoyo pedagógico deberá dedicarse exclusivamente al cumplimiento de las funciones que se establecen en el presente decreto, en particular las siguientes:

7. Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran.
9. Participar en el consejo académico y en las comisiones de evaluación y promoción, cuando se traten temas que involucren estas poblaciones.

---

<sup>11</sup> [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_366\\_febrero\\_9\\_2009.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf)

El Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, recomienda al Estado parte:

**Recuadro 11: República de Colombia, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

a) Adopte un plan nacional para transformar el sistema hacia la educación inclusiva y de calidad para todas las personas con discapacidad, en todos los niveles, asegurando la prohibición de la discriminación por motivos de discapacidad en la educación;

b) Garantice el cumplimiento por ley del derecho a la educación inclusiva, incluyendo mediante la adopción de una política de no rechazo en las escuelas públicas y privadas, y que redoble esfuerzos por matricular a todas las personas con discapacidad, particularmente aquellas que requieran un apoyo más intenso, en las zonas rurales, y más remotas; (...). (CRPD/C/COL/CO/1).

Además, en relación con los principios generales y obligaciones, el Comité recomienda adoptar políticas que propicien la participación e incidencia de organizaciones de personas con discapacidad en todo cuanto les afecte. Recomendación de particular prestancia para temas educativos, toda vez que no puede entenderse educación sin un accionar conjunto y mancomunado entre docentes, estudiantes, y sus familias.

## REPÚBLICA DE COSTA RICA

En Costa Rica, con la finalidad de promover la integración y, posteriormente, la inclusión, en el año 2002 se creó el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva –CENAREC, cuyas cuatro funciones estratégicas son: información, capacitación, investigación y asesoría en ayudas técnicas. Por su parte, el Departamento de Educación Especial es responsable de articular las diferentes instancias del sistema educativo. A pesar de los esfuerzos de las instancias mencionadas, en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2009)<sup>12</sup> se encuentran referencias al acceso y atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, así como a la aplicación de pruebas respetando las condiciones particulares establecidas para cada estudiante que han sido definidas por el docente, el Comité de Apoyo Educativo o la Asesoría Regional de Educación Especial (art. 31); y, la posibilidad de acceder a pruebas nacionales con adaptaciones, no se posiciona la acreditación, certificación ni promoción de la población estudiantil con discapacidad; asimismo, en el documento *La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la atención a las necesidades educativas de los estudiantes* (MEP-CENAREC, 2012), que detalla sobre la definición, funciones y componentes de la evaluación de los aprendizajes, y la valoración de la conducta, con recomendaciones para la implementación. Igualmente, el informe *Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica* enfatiza en el acceso, apoyos y cobertura en el ámbito educativo (Segunda Vicepresidencia de la República de Costa Rica, CNREE, UNICEF, 2014).

En cuanto a la evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales, el Reglamento determina que es obligación del Departamento de Orientación de cada institución coordinar con el director y docentes para que vaya en línea con las adaptaciones curriculares. No se hace referencia específica respecto a la acreditación, certificación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Respecto a la certificación de aprendizajes:

<sup>12</sup>

[http://www.uned.ac.cr/ece/images/catedras/didactica\\_matematica/lecturas\\_obligatorias14\\_2\\_12/03reglamento\\_evaluacion\\_aprendizajes\\_2009.pdf](http://www.uned.ac.cr/ece/images/catedras/didactica_matematica/lecturas_obligatorias14_2_12/03reglamento_evaluacion_aprendizajes_2009.pdf)

Todos los servicios específicos de Educación Especial tanto los Centros de Educación Especial como los servicios específicos en centros regulares como las Aulas Integradas (en el nivel de primaria) y el III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional (en la secundaria) poseen plan de estudio específico aprobado por el Consejo Superior de Educación y **poseen sus propios certificados de conclusión** [el resaltado es nuestro] respondiendo al plan de estudios aprobado. En el caso de los estudiantes que cursan en servicios específicos de Educación Especial, se les certifica la conclusión del plan de estudios correspondiente<sup>13</sup>. (...) En los Centros de Educación Especial la evaluación de los aprendizajes se centra en las funciones diagnóstica y formativa no así en la promoción sumativa o cuantitativa; los estudiantes continúan su trayectoria educativa de acuerdo con su edad.

(...) se acepta con responsabilidad que la evaluación de los aprendizajes depende del juicio profesional de los docentes y que no podremos avanzar en la consecución de un programa de estudio, si los estudiantes no muestran evidencias de logro. Será entonces oportuno preguntarnos ¿qué tan efectivo está siendo el proceso de mediación pedagógica desarrollado?, ¿realmente las actividades programadas están llevando a la consecución de los objetivos, contenidos curriculares o competencias propuestas en el planeamiento didáctico?, ¿las técnicas e instrumentos seleccionados para la evaluación de los aprendizajes, son congruentes con la mediación pedagógica?, ¿están estos instrumentos técnicamente elaborados? (Aguilar, 2016).

**Recuadro 12: República de Costa Rica, extracto del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes**

<p><b>República de Costa Rica</b></p>	<p><b>Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes</b>          La Gaceta 135 – martes 14 de julio 2009          Decreto N° 35355-MEP del 02/06/2009</p> <p><b>ARTÍCULO 17.- DE LOS DEBERES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN MATERIA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.</b> En materia de evaluación de los aprendizajes, al Departamento de Orientación del respectivo Centro Educativo le corresponden las siguientes funciones y atribuciones:</p> <p>c) Coordinar con el director y docentes para que, en la evaluación del aprendizaje, se sigan las disposiciones que dicte el Departamento de Educación Especial, conjuntamente con el Departamento de Evaluación, en materia de adecuaciones curriculares, para estudiantes con necesidades educativas especiales.</p> <p>Artículo 90.- De los Certificados de Conclusión de Estudios y del Título de Bachillerato en Educación Media. Los certificados de conclusión de estudios del II Ciclo de la Educación General Básica, conclusión de estudios de la Educación General Básica y el título de Bachiller en Educación Media, certifican, respectivamente, el conocimiento general básico para alcanzar el perfil académico establecido en el currículo del respectivo nivel de educación.</p>
---------------------------------------	--

Cabe subrayar que el Informe inicial de Costa Rica, en relación con la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, incorpora observaciones de la sociedad civil entre las que se señala la necesidad de generar estrategias en pro de una educación

<sup>13</sup> Costa Rica. Consejo Superior de Educación (2009, 11 de marzo). Plan de estudios de III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional. Acuerdo CSE-03-10-009. San José Costa Rica. Circulares: DM-029-2013, DM-032-2013, DM-045-2013.

inclusiva toda vez que las acciones del Estado se focalizan en la accesibilidad al espacio físico sin considerar otros aspectos.

En las observaciones finales, al Comité –entre otras cuestiones- le preocupa que no se hayan establecido mecanismos permanentes de consulta con las organizaciones de personas con discapacidad, la ausencia de indicadores de inclusión educativa, así como la falta de armonización de los ordenamientos de educación con los principios de la Convención, por lo que:

**Recuadro 13: República de Costa Rica, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

48. El Comité recomienda al Estado parte asegurar que todas las personas con discapacidad tengan acceso a la educación inclusiva, en todos los niveles de la educación, incluyendo la educación para adultos y en todo el país, y garantice que esta educación reciba cobertura en las áreas más remotas y tenga enfoque de género, y pertinencia étnica y cultural. (CRPD/C/CRI/CO/1).

**REPÚBLICA DE CUBA**

El Sistema Nacional de Educación de Cuba cuenta con varios tipos de enseñanzas, entre ellas la Enseñanza Especial cuya normativa está dada mediante Resolución núm. 160/81 y núm. 161/81. Se señala que en el marco de una política inclusiva atiende de forma diferenciada a personas con discapacidad antes de la edad escolar en establecimientos especializados (círculos infantiles especiales o salones especiales en círculos ordinarios) en diversas especialidades, tras el lapso necesario para la rehabilitación continúan en estudios integrados en el nivel que corresponda. En la siguiente tabla se ilustra con algunos ejemplos que permiten inferir que la certificación, acreditación y promoción se garantizan toda vez que se propicia la continuidad en estudios integrados.

**Cuadro 3: República de Cuba. Documentos directivos para el perfeccionamiento del subsistema de la Educación Especial**

<b>República de Cuba</b>			
<b>Características de los escolares</b>	<b>Accesos</b>	<b>Tiempo de permanencia</b>	<b>Estudios integrados</b>
Ciegos y débiles de visión, en escuelas especiales.	A partir de los 4 años	De preescolar a 9º grado	Continúan estudios en Preuniversitarios o Institutos Tecnológicos. No existen restricciones con respecto al acceso a la enseñanza Superior, salvo las que resulten de la imposibilidad de ejercer determinada profesión.
Retraso mental	A partir de los 5 años	10 cursos (desde preparatorio hasta 9º grado)	Incorporación laboral a talleres especiales ordinarios o trabajo a domicilio.
Limitados físicos/motores	En escuelas a partir de 3º grado	Nivel primario, niveles medios	Se incorporan a los Institutos Tecnológicos, Preuniversitarios o a la vida laboral.
Retardo en el desarrollo psíquico	Fundamentalmente a partir de los 7 u 8 años	Enseñanza primaria (6 años de duración). Sólo permanece en el centro el tiempo que lo requiere	Transitan hacia la Educación primaria o media, o egresan a escuelas de oficios o Enseñanza Técnica y Profesional. Se incorporan a la vida laboral o al movimiento de aprendices.

Sordos e hipoacúsicos	A partir de 5 años y medio	De preparatorio a 12° grado en los sordos preparatorio a 11° grado (los hipoacúsicos)	Continúa estudios, Institutos Tecnológicos, Preuniversitarios o se insertan a la vida laboral.
-----------------------	----------------------------	---	--

Fuente: OEI - Sistemas Educativos Nacionales – Cuba. Documentos directivos para el perfeccionamiento del subsistema de la Educación Especial, Resoluciones 160/81 y 161/81.

[www.oei.es/historico/quipu/cuba/cub11.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/cuba/cub11.pdf)

## REPÚBLICA DEL ECUADOR

En pro de una educación inclusiva, Ecuador deja abierta la posibilidad de adaptar los estándares de aprendizaje y el currículo nacional según las necesidades de cada estudiante, pudiendo proceder con la evaluación según las adaptaciones curriculares que se hayan implementado. En el Currículo de los niveles de educación obligatoria, se señala que las edades estipuladas para la educación en cada nivel son sugeridas, por lo que no se debe negar el acceso de un estudiante a un grado o curso por razones de edad, como en el caso de necesidades educativas especiales, garantizando tanto el acceso como la permanencia en el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2016).

Con la finalidad de orientar la gestión institucional cuenta con un Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales, norma técnica que no tiene alcance de ley, pero implica obligatoriedad de cumplimiento. El Instructivo especifica que, para el caso de adaptaciones de grado 3 o significativas, se proceda con evaluaciones diferenciadas “que les permitan alcanzar los aprendizajes básicos para su promoción”, mientras que para las adaptaciones de grados 1 y 2 tanto las evaluaciones como los parámetros de calificación son los mismos de la enseñanza ordinaria. Siendo obligatoria la prueba nacional “Ser Bachiller”, para presentarse y rendir las evaluaciones de conformidad a sus necesidades educativas especiales, constituye requisito indispensable presentar el carné de discapacidad (Ministerio de Educación, 2016). Para orientar la gestión en territorio se ha elaborado material de apoyo para administradores de los distritos y circuitos donde se puntualiza:

Para la promoción de un grado o curso al siguiente, y para la obtención de certificados y títulos, los estudiantes que se educan mediante esta modalidad deben certificar haber adquirido los aprendizajes mínimos requeridos del grado o curso en un examen nacional estandarizado, según la normativa que para el efecto emita el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. (MinEduc-UNICEF-FEPP, 2016).

### Recuadro 14: República del Ecuador, extracto del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural

<b>República del Ecuador</b>	<p><b>Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural<sup>14</sup></b> Publicado en el Suplemento N° 754 del Registro Oficial, de 26 de julio de 2012; y reformado por Decreto Ejecutivo N° 1432, publicado en el Registro Oficial No. 899, de 25 de febrero de 2013</p> <p>Art. 230.- Promoción y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para la promoción y evaluación de los estudiantes, en los casos pertinentes, las instituciones educativas pueden adaptar los estándares de aprendizaje y el currículo nacional de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, de conformidad con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.</p> <p>Los mecanismos de evaluación del aprendizaje pueden ser adaptados para estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo que se</p>
------------------------------	--

<sup>14</sup> <http://educaciondecualidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>

requiera en cada caso, según la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Para la promoción de grado o curso, se puede evaluar el aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales de acuerdo a los estándares y al currículo nacional adaptado para cada caso, y de acuerdo a sus necesidades específicas.

**Instructivo: Evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales**<sup>15</sup>

Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva – Ministerio de Educación (2016)

5.4 EVALUACIÓN SUMATIVA

Es una evaluación totalizadora del aprendizaje de los estudiantes se apoya en la medición de los logros de aprendizajes obtenidos durante el año lectivo.

Las **calificaciones** harán referencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos tomando en cuenta el tipo de adaptaciones que se han realizado ya sean estas de grado 1, 2 o 3 en las áreas del aprendizaje a ser evaluadas.

En el caso de los estudiantes que para acceder al aprendizaje se han realizado adaptaciones de grado 1 y 2, se les aplicará las mismas evaluaciones y parámetros de calificación de la enseñanza ordinaria. (...)

Por otro lado, los estudiantes a los cuales se les han realizado adaptaciones de grado 3 o significativas aplicarán las evaluaciones diferenciadas utilizando estrategias que les permitan alcanzar los aprendizajes básicos para su promoción.

9. PROMOCIÓN

Para la promoción de grado o curso de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, entre los que se incluye a los estudiantes con dotación superior se aplicará de acuerdo a los estándares y al currículo nacional adaptado para cada caso, y de acuerdo a sus necesidades educativas. Para la emisión de las promociones al considerar una evaluación diferenciada y las adaptaciones curriculares grado 1, 2,3, se agregará al resultado de la promoción las letras, “AC” que significa promovido con adaptaciones curriculares.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, manifiesta preocupación porque

- c) Las garantías procesales y orgánicas con las que actualmente cuenta el Estado a efectos de revisar y supervisar el acceso a las personas con discapacidad a la educación inclusiva, específicamente por las facultades del Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades y de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión;

<sup>15</sup>

[http://www.educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo de evaluacion de estudiantes con nee.pdf](http://www.educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf)

Por lo que recomienda al Estado parte:

**Recuadro 15: República del Ecuador, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

- a) Iniciar un programa de Estado con el objeto de asegurar que todas las personas con discapacidad que habitan en su territorio puedan ser inscritas en los programas de educación básica, media y media superior y que puedan acceder a un sistema educativo inclusivo, el cual se vea fortalecido también en los niveles superiores;
- b) Profundizar los esfuerzos de formación inicial y continua de docentes que atienda las demandas de la educación inclusiva para personas con discapacidad; (...). (CRPD/C/EC/1).

Además, en relación con los Principios y obligaciones generales,

13. El Comité llama al Estado parte a adoptar medidas para promover la participación efectiva de las organizaciones que representan a las mujeres con discapacidad, los niños con discapacidad y las personas de nacionalidades y pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios en los procesos de toma de decisión en materia de discapacidad. Le insta a asegurar la independencia y autonomía de las organizaciones de personas con discapacidad en su participación e intervenciones durante los procesos de adopción de legislación, políticas y programas para implementar la Convención, así como en los procesos de monitoreo de la misma. (CRPD/C/ECU/CO/1).

## REPÚBLICA DE EL SALVADOR

En El Salvador, la Ley General de Educación, emitida en 1996 y reformada en 2016, establece la oferta educativa a las personas con necesidades educativas especiales tanto en instituciones especializadas como en centros educativos regulares. Mediante la norma Evaluación al Servicio del Aprendizaje y Desarrollo, con base en la Constitución y la legislación educativa, establece que la evaluación sumativa no aplica en la modalidad de Educación Especial; señala también que la promoción se hará cuando un estudiante haya alcanzado las competencias mínimas para el grado o nivel superior al que será promovido, y la certificación de estudiantes en escuelas de Educación Especial se hará al finalizar el ciclo educativo, según normativa específica. Para la evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas específicas, señala que las adecuaciones que se introduzcan en los criterios, procesos e instrumentos de evaluación, deberán ser parte de un proceso minucioso de adecuaciones curriculares. La promoción en Educación Especial para los ciclos de educación parvularia; Ciclos I, II, III; y, Formación Prelaboral, es continúa y ningún estudiante es reprobado, debiendo la certificación ser válida para continuar en el ciclo inmediato superior de Educación Especial, o escuela regular para la cual ha sido acreditado. Las áreas que se certifican en la formación prelaboral son: hábito para el trabajo; actitud positiva hacia el mundo del trabajo; habilidades, intereses y destrezas; autovaloración personal; disciplina y equilibrio personal; autonomía; normas de higiene y seguridad laboral.

Desde la Dirección de Educación Especial se informa sobre cambios conceptuales para orientar el planteamiento de estrategias y apoyos en el marco de educación inclusiva: necesidades educativas especiales por barreras para el aprendizaje y la participación<sup>16</sup>; discapacidad intelectual por tipos de apoyo.

Esta clasificación aporta ideas significativas para el apoyo que el personal docente debe ofrecer, eliminando la etiqueta y valorando el nivel de autonomía que la persona puede ir

<sup>16</sup> Apartado 2.1 del documento Fundamentos Curriculares de la Educación Especial.

alcanzando. Cabe mencionar en el sistema de apoyos para estudiantes con discapacidad la Estrategia educativa “Centros de Orientación y Recursos” [que] son un servicio de apoyo que brinda atención psicopedagógica (evaluación, orientación y apoyo) a la población estudiantil, tanto en las escuelas de educación especial como en los centros educativos regulares, favoreciendo la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. (Tercero, 2016).

**Recuadro 16: República de El Salvador, extracto de la Ley General de Educación**

<p><b>República de El Salvador</b></p>	<p><b>Ley General de Educación</b><sup>17</sup> Emitida en 1996 y reformada en 2016</p> <p><b>CAPÍTULO VIII - EDUCACIÓN ESPECIAL</b> Art. 34.- La Educación Especial es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se ofrece, a través de metodologías dosificadas y específicas, a personas con necesidades educativas especiales. La Educación de personas con necesidades educativas especiales se ofrecerá en instituciones especializadas y en centros educativos regulares, de acuerdo con las necesidades del educando, con la atención de un especialista o maestros capacitados. Las escuelas especiales brindarán servicios educativos y pre-vocacionales a la población cuyas condiciones no les permitan integrarse a la escuela regular.</p> <p><b>Evaluación al Servicio del Aprendizaje y del Desarrollo</b><sup>18</sup> Documento normativo expedido por el Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación. Agosto, 2014</p> <p>18. Promoción. Las instituciones educativas se regirán por esta normativa, en relación a los criterios de promoción de cada Nivel y Modalidad en Educación Básica y Media. Así mismo, la institución educativa debe aplicar esta normativa tomando en cuenta el porcentaje de asistencia, si es con fines de promoción. En el caso de que se hayan agotado todos los procesos pedagógicos, y no sea posible que un estudiante sea promovido al grado inmediato superior, la institución debe garantizar, en todos los casos, la matrícula para que continúe con su proceso educativo.</p> <p>19. Certificación. Al finalizar el año escolar el estudiante obtendrá un documento que certifica los estudios realizados. La decisión de promoción se hará cuando un estudiante haya alcanzado las competencias mínimas para el grado o nivel superior al que será promovido. La certificación de los estudiantes, en las escuelas de Educación Especial, se hará hasta finalizar el ciclo educativo, según normativa específica.</p>
--	--

Tras la revisión del Informe de El Salvador, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, recomienda:

**Recuadro 17: República de El Salvador, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

a) Desarrollar el modelo de educación inclusiva en todos los niveles, tanto en el área urbana como en el área rural, con perspectiva de género y cultural mediante los ajustes

<sup>17</sup> <http://www.asamblea.gob.sv/eparlamento/indice-legislativo/buscador-de-documentos-legislativos/ley-general-de-educacion>

<sup>18</sup> <http://es.slideshare.net/enmaquijada/nuevo-manual-de-evaluacin-de-los-aprendizajes-2014-el-salvador>

razonables necesarios para asegurar el acceso de niñas, niños, jóvenes con discapacidad en el sistema educativo; (...). (CRPD/C/ESV/CO/1).

El Comité manifiesta preocupación porque las organizaciones de personas con discapacidad no sean consultadas en el diseño de leyes y políticas, por lo que recomienda adoptar medidas para garantizar una participación amplia de las mismas.

## REPÚBLICA DE GUATEMALA

La Ley de Educación Nacional de Guatemala, las Políticas Educativas y el Reglamento de Evaluación establecen la atención a personas con necesidades educativas especiales. El Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de Guatemala (2010), señala que la evaluación de los aprendizajes es flexible tomando en cuenta entre otros factores las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales, por lo que se indica responde a las adecuaciones curriculares; se señala que la promoción se alinea a la norma general de un mínimo de 60 puntos, establecida para el nivel de educación primaria y media (artículos 23 y 24 del Reglamento), debiendo constar en el registro de promoción las letras AC que significan *Promovido con adecuación curricular*. En el documento Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad (2010), en las líneas estratégicas de acción se indica que los procedimientos para la promoción y acreditación de los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, se realizan de acuerdo con la edad.

La Dirección General de Educación Extraescolar –DIGEEX<sup>19</sup>, provee educación y formación técnica laboral a quienes -por diversos motivos- no tienen acceso al sistema educativo regular, a través de cuatro programas: (1) primaria acelerada mediante el Programa de Educación de Adultos por Correspondencia –PEAC, (2) nivel medio, ciclo básico, a través del Programa Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo –NUFED; (3) el Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media, atiende el ciclo básico y diversificado a través del Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Productividad y Emprendimiento; y, (4) el Programa Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana -CEMUCAF, proporciona cursos libres de formación técnica laboral, en el marco de emprendimiento y formación humana. La certificación acredita que el estudiante ha alcanzado las competencias establecidas para el curso del área técnica que culminó. Los docentes acreditan a los estudiantes por haber cumplido el proceso formativo de cada grado o etapa. Para la promoción de estudiantes de educación primaria y media, se aplica el mismo sistema de evaluación que en el subsistema de educación escolar. (Echeverría & Simón, 2016).

### Recuadro 18: República de Guatemala, extracto del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes

<b>República de Guatemala</b>	<b>Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes<sup>20</sup></b> Acuerdo Ministerial N° 1171-2010 – 15 de julio de 2010  Artículo 42. Evaluación. La evaluación de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales se hará con base en las adecuaciones curriculares elaboradas para el efecto.  Artículo 43. Registros de promoción. La promoción para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, deberá registrarse según lo establecido en el artículo 16 de este reglamento, agregando al
-------------------------------	--

<sup>19</sup> Acuerdo Gubernativo No. 225-2008, Reglamento Orgánico Interno del Ministerio de Educación.

<sup>20</sup> [http://uvg.edu.gt/educacion/maestros-innovadores/documentos/evaluacion/Reglamento\\_Evaluacion.pdf](http://uvg.edu.gt/educacion/maestros-innovadores/documentos/evaluacion/Reglamento_Evaluacion.pdf)

resultado de promovido las letras “AC” que significan: “Promovido con adecuación curricular”.

Artículo 44. Promoción de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las y los estudiantes con necesidades educativas especiales serán promovidas(os) de acuerdo con lo establecido en los Artículos 22, 23 y 24 de este Reglamento.

Artículo 45. Certificado de estudios y diplomas para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales. El certificado de estudios de cada grado y el diploma de cada ciclo y nivel para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, será el oficial. A cada certificado se adjuntará el informe que indique las adecuaciones curriculares que se le hayan aplicado, de acuerdo con el modelo establecido por la Dirección General de Educación Especial.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, solicitó al Estado parte proporcione información actualizada sobre las medidas legislativas, políticas y programas que esté desarrollando para garantizar el sistema nacional de educación inclusiva. La respuesta de Guatemala cita el artículo 2 del Acuerdo Ministerial N° 34-2008<sup>21</sup>:

Artículo 2. La Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad contiene cinco líneas estratégicas de acción que consisten en: Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad educativa; formación, capacitación y perfeccionamiento docente; participación comunitaria y gestión; sensibilización; alianzas estratégicas y evaluación.

En las Observaciones finales, el Comité recomienda que el Estado parte:

**Recuadro 19: República de Guatemala, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

a) Reconozca en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva gratuita y de calidad en todos los niveles del sistema educativo y la garantía de ajustes razonables para los estudiantes que los precisen, con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares; (...). (CRPD/C/GTM/CO/1).

Al Comité también le preocupa la falta de consulta con organizaciones representativas de personas con discapacidad para asegurar tanto la asignación de los recursos necesarios como la introducción de una agenda de aplicación y de mecanismos de seguimiento y evaluación.

## REPÚBLICA DE HONDURAS

La Ley Fundamental de Educación de Honduras establece en el artículo 27, entre siete modalidades educativas, la “educación para personas con capacidades diferentes o excepcionales”, acepción que se contrapone al enunciado de dicho artículo que alude a la inclusión como principio. En este cuerpo normativo no se encuentran referencias a personas con discapacidad ni a necesidades educativas especiales. Se hace referencia a proceso de integración

<sup>21</sup>

[http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu\\_lateral/leyes\\_y\\_acuerdos/leyes\\_educativas/documents/2008%2034-2008%20AM%20Aprovar%20la%20pol%C3%ADtica%20de%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf](http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/leyes_y_acuerdos/leyes_educativas/documents/2008%2034-2008%20AM%20Aprovar%20la%20pol%C3%ADtica%20de%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf)

más que de inclusión. La evaluación, acreditación y certificación están reglamentadas para el sistema nacional.

**Recuadro 20: República de Honduras, extracto de la Ley Fundamental de Educación**

<b>República de Honduras</b>	<p><b>Ley Fundamental de Educación<sup>22</sup></b> Decreto Legislativo N° 262-2011. Diario Oficial La Gaceta Núm. 32,754</p> <p>Capítulo IV – De las modalidades de educación</p> <p>Artículo 27.- Son las opciones organizativas y curriculares que ofrece el Sistema Nacional de Educación, bajo los principios de integralidad, equidad e inclusión de todos los grupos y personas, para dar respuesta a requerimientos específicos de formación, sean éstos de carácter permanente o temporal.</p> <p>Las modalidades de educación son, entre otras:</p> <p>1) Educación para personas con capacidades diferentes o excepcionales. (...)</p> <p>Son definiciones de las modalidades de educación:</p> <p><b>Educación para personas con capacidades diferentes o excepcionales:</b> Es el conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con capacidades especiales o excepcionales, que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. (...)</p>
------------------------------	---

En la lista de cuestiones relativas al informe inicial de Honduras, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad solicita explicar las medidas que ha adoptado para aumentar la tasa de escolarización de la niñez con discapacidad e implementar un plan de transición hacia la educación inclusiva y de calidad con plazos e indicadores, así como la designación y redirección de recursos humanos y materiales suficientes, para todas las personas con discapacidad, particularmente mujeres e indígenas con discapacidad, en zonas rurales y más remotas. También pide se indique cómo se ha incorporado la educación inclusiva en el currículum de formación de docentes de todos los niveles educativos y a nivel nacional.

**ESTADOS UNIDOS MEXICANOS**

La Secretaría de Educación Pública de México, en junio 2016 emitió un decreto reformativo que incorpora cambios y adiciones a disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación inclusiva. El derecho a una educación de calidad en condiciones de equidad, con iguales oportunidades de acceso y permanencia, se garantiza para todo individuo (artículo 2º). Los diferentes textos del articulado del decreto hacen referencia a personas o alumnos con discapacidad, privilegiando el ser persona y su condición de educando. En cuanto a la educación especial, en el artículo 41, deja en claro que favorece la atención en planteles de educación básica sin cerrar la posibilidad de acceder a educación especial atendiendo a las necesidades del estudiantes; enfatiza en la identificación, prevención y eliminación de barreras que limitan tanto el aprendizaje como la participación plena en la sociedad, autonomía y productividad; posiciona una atención en función de las condiciones personales, estilos y ritmos de aprendizaje; garantiza la continuidad de estudios en los niveles de educación media superior y superior; y, para todo servicio educativo marca la obligatoriedad de acatar las disposiciones sobre accesibilidad. Es

<sup>22</sup> [http://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley\\_Fundamental\\_de\\_Educacion.pdf](http://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley_Fundamental_de_Educacion.pdf)

notable la incorporación de la perspectiva de género así como la alusión directa a la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad<sup>23</sup>, que permite vincular cuerpos normativos relacionados con discapacidad. La articulación con el Modelo Educativo 2016<sup>24</sup> es también directa en términos de inclusión.

El Modelo Educativo 2016, concibe la evaluación como un proceso para la mejora de los alumnos, debiendo ser resultado de una diversidad de metodologías e instrumentos y, al ser parte de una secuencia didáctica, no debe tener un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. En el marco de una educación inclusiva, la certificación, acreditación y promoción que se otorgan a estudiantes con discapacidad son los mismos que para sus pares sin discapacidad. No se establecen especificidades reglamentarias respecto a alumnado con discapacidad. Según las Normas Específicas de Control Escolar<sup>25</sup>, la promoción es *decisión del docente -sustentada en la evaluación sistemática- o de la autoridad educativa competente en materia de acreditación y certificación, que permite a un alumno continuar sus estudios en el grado o nivel educativo siguiente*; entendiendo las adecuaciones curriculares como ejercicios de flexibilización didáctica en pro de responder a necesidades específicas y, fundamentalmente, propender a que el estudiante logre los propósitos educativos establecidos para el nivel y grado escolar que cursa.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación -DGAIR, unidad administrativa adscrita a la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas; tiene como objetivo promover una administración escolar que apoye la labor educativa; facilitando la participación de los particulares en la prestación de los servicios educativos en todos sus tipos, niveles y modalidades; el tránsito de los educandos en el sistema educativo nacional, mediante políticas que agilicen las resoluciones de la autoridad, en materia de revalidación y equivalencias de estudios, y la acreditación de los conocimientos adquiridos de manera autodidacta, por la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación, referido a la formación para el trabajo. Referente a la certificación de la formación para el trabajo, la DGAIR, autorizó desde 2012-2013, un planteamiento de la Dirección de Educación Especial, la emisión de documentos oficiales para la *certificación de las competencias laborales* a la población con discapacidad que cursa en los Centros de Atención Múltiple -CAM que ofertan Capacitación laboral en el marco de la formación para la vida y el trabajo, a jóvenes con discapacidad de 15 a 22 años de edad. Dicha oferta educativa está alineada al Marco Mexicano de Cualificaciones -MMC y este a su vez a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación -CIIE o ISCED de 1997. (Valdés, 2016).

**Recuadro 21: Estados Unidos Mexicanos, extracto del decreto reformativo de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva**

<b>Estados Unidos Mexicanos</b>	<b>DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva.</b> <sup>26</sup> Diario Oficial (Primera Sección). Miércoles 1 de junio de 2016. <b>Artículo 41.-</b> La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones,
---------------------------------	--

<sup>23</sup> [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_inclusion\\_personas\\_discapacidad.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf)

<sup>24</sup> [www.modeloeducativo.sep.gob.mx](http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx)

<sup>25</sup>

[http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta\\_pdf/anexos\\_basica\\_2015-2016\\_2.pdf](http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/anexos_basica_2015-2016_2.pdf)

<sup>26</sup> <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género.

Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior.

La formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención.

(...) La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes.

Quienes presten servicios educativos en el marco del sistema educativo nacional atenderán las disposiciones en materia de accesibilidad señaladas en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, y en las demás normas aplicables.

**Artículo 45.-** La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados. Esta educación incluirá un capítulo especial dirigido a personas con discapacidad.

Al pedido del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en relación con las medidas legislativas y programas que el Estado parte ha desarrollado desde 2008 para garantizar el derecho a la educación inclusiva, México responde referencias concomitantes con educación especial que atiende alumnado con necesidades educativas especiales, que se mantienen incluso en la Planeación Anual 2016<sup>27</sup>.

En las Observaciones finales, el Comité llama al Estado parte a:

**Recuadro 22: Estados Unidos Mexicanos, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

a) Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación —primaria, secundaria y superior—, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares; (...). (CRPD/C/MEX/CO/1).

<sup>27</sup> [http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/matriz-de-indicadores/matriz\\_2016.pdf](http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/matriz-de-indicadores/matriz_2016.pdf)

Entre otras cuestiones, al Comité le preocupa que las organizaciones de personas con discapacidad tengan limitada su participación en la implementación y seguimiento de la Convención.

## REPÚBLICA DE NICARAGUA

En Nicaragua, la Ley General de Educación hace referencia indistintamente a personas con discapacidad, personas con necesidades educativas especiales y personas con habilidades diferentes. La educación básica se organiza en: regular, alternativa y especial. El currículo de la educación básica se define como abierto, flexible, integrador y diversificado, sustentado en los principios y fines de la educación. A pesar de varias alusiones a educación inclusiva y la obligatoriedad de incorporar estudiantes con discapacidad en las instituciones tanto públicas como privadas, se centra en educación especial. La ley señala que el desarrollo de sistemas de evaluación, entre otros componentes curriculares, es competencia de las autoridades educativas locales con participación de la comunidad educativa y organizaciones que apoyan al mejoramiento de la educación, según las características del medio y de la población atendida. La promoción en Educación Básica Especial está en función de las habilidades logradas y la edad cronológica. La ley señala que la evaluación y la acreditación deberán ser construidas en consulta con las instituciones legalmente constituidas de cada subsistema.

### Recuadro 23: República de Nicaragua, extracto de la Ley General de Educación

<b>República de Nicaragua</b>	<b>Ley General de Educación</b> <sup>28</sup> Ley N° 582 – Aprobada el 22 de marzo de 2006 Publicada en La Gaceta N° 150 de 3 de agosto de 2006  Artículo 6.- Definiciones generales de la educación nicaragüense  i) Educación Inclusiva: Por educación inclusiva se entiende el proceso mediante el cual la escuela o servicio educativo alternativo incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. Se propone responder a todos los estudiantes como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular.  Artículo 16 – Finalidades de los Subsistemas  a) Educación Básica (...) Con un carácter inclusivo atiende las demandas de personas con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje.  Artículo. 22 – Culminación de la Educación Básica  La culminación satisfactoria de la Educación Básica, en cualquiera de sus modalidades y programas, da derecho al diploma de egresado, según su perfil, para insertarse en el mercado laboral y lo faculta para acceder a niveles posteriores.  Artículo 23. Educación Básica Regular  (...) La Educación Básica Regular comprende:  b) Nivel de Educación Primaria (...)
-------------------------------	--

<sup>28</sup>

[http://ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p\\_lang=en&p\\_isn=76690&p\\_country=NIC&p\\_count=351](http://ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=76690&p_country=NIC&p_count=351)

b.5 Educación Básica Especial: La Educación Básica Especial tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad, se dirige a personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular.

Se desarrollará la filosofía de inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran.

El tránsito de un grado a otro estará en función de las habilidades que hayan logrado y la edad cronológica, respetando el principio de integración educativa y social.

b.6 Las Instituciones Educativas tanto públicas como privadas están obligadas a desarrollar programas educativos que incorporen a las personas con habilidades diferentes, aplicando sistemas propios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que incluya las modalidades de aprendizaje aplicando métodos como el lenguaje por señas nicaragüenses.

Artículo 118.- El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación conformará comisiones nacionales de evaluación y acreditación para cada subsistema educativo, los parámetros, criterios y estándares de calidad aplicables en cada subsistema tanto para evaluación como acreditación deberán ser construidos en consulta con las instituciones legalmente constituidas en cada uno de ellos o su representante.

## REPÚBLICA DE PANAMÁ

Panamá, mediante el Decreto Ejecutivo N° 1-2000 del Ministerio de Educación, establece la normativa para la educación inclusiva de la población con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, con o sin discapacidad. Dispone su atención tanto en centros de educación regular como especial, debiendo estos últimos utilizar el currículo único nacional del Ministerio de Educación con las adecuaciones pertinentes, y ajustarse a los niveles y grados establecidos en el subsistema regular y no regular.

El proceso de evaluación es responsabilidad del equipo interdisciplinario con la participación del docente regular, los criterios de evaluación se definen según los objetivos o contenidos propuestos para cada caso particular, y utiliza la misma escala de calificación establecida en la normativa de evaluación según las adecuaciones que se hubieran diseñado. La promoción y certificación de haber concluido un nivel se otorga cuando demuestren dominio de los esenciales básicos establecidos en el curriculum; cuando no han alcanzado los objetivos de los programas individualizados, obtienen la acreditación, indicando su situación y garantizando la continuidad del proceso educativo.

### Recuadro 24: República de Panamá, extracto del Decreto Ejecutivo N° 1 (2000)

<b>República de Panamá</b>	<b>Decreto Ejecutivo N° 1<sup>29</sup></b> Normativa para la educación inclusiva de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) Publicado en la Gaceta Oficial de jueves 10 de febrero de 2000  Artículo 3: La enseñanza a estos alumnos será impartida en centros de educación regular o especial, de acuerdo con las necesidades del alumno y de las características del contexto educativo, priorizando la educación de la población escolar con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en
----------------------------	--

<sup>29</sup> <http://docs.panama.justia.com/federales/decretos-ejecutivos/1-de-2000-feb-10-2000.pdf>

centros de educación regular, preferentemente en el centro educativo más cercano al lugar de su residencia.

Artículo 4: Los centros de educación regular ofrecerán distintas modalidades educativas a fin de asegurar la permanencia y continuidad de la población estudiantil con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se privilegiará la inclusión a tiempo completo, dentro del aula regular.

Artículo 5: Las modalidades educativas serán, entre otras, las siguientes:

- a. Inclusión total en aula regular a tiempo completo.
- b. Inclusión parcial por periodos variables en el aula regular.
- c. Atención educativa en el aula especial.

Los alumnos que cursen en estas modalidades recibirán la acreditación de las Direcciones Regionales.

Artículo 6: El centro educativo regular garantizará las condiciones que posibiliten las adecuaciones curriculares, las ayudas técnicas y los servicios de apoyo para asegurar el ingreso, la permanencia y la promoción de esta población. Estas quedarán establecidas en los proyectos educativos de centros (PEC).

Artículo 7: Cuando la naturaleza y el grado de discapacidad no posibiliten la inclusión en establecimientos de educación regular, ésta será impartida por centros de educación especial. Los alumnos que cursen en esta modalidad recibirán la acreditación por parte del Ministerio de Educación y la Dirección Regional.

## REPÚBLICA DE PARAGUAY

La Ley General de Educación de Paraguay (1998) diferenciaba entre personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares y personas con necesidades educativas especiales: superdotados, con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta, con trastornos de lenguaje y otros; enfoque que cambia con la promulgación de la Ley de Educación Inclusiva (2013) que se refiere a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, esta normativa tiene por finalidad crear un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, orientado a remover barreras que limiten el aprendizaje y la participación, y facilitar la accesibilidad por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal. Plantea de inicio un marco conceptual para unificar criterios y evitar partir de supuestos. Establece la evaluación y promoción con ajustes razonables, aplicando la misma escala de calificaciones dispuesta en la normativa de evaluación vigente; en los casos de distanciamiento significativo entre los ajustes razonables y los aprendizajes establecidos en el currículum, se apertura la flexibilización de la oferta curricular para propiciar los apoyos que se requieran y asegurar tanto la permanencia como la promoción; registrando en el boletín de calificaciones que se ha procedido con la evaluación conforme a las adecuaciones ajustadas a sus necesidades.

En enero 2015, el Ministerio de Educación y Cultura emitió la Resolución N° 01, que reglamenta el Régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la ley n° 5136/13 "de educación inclusiva", aplicables a las instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, dependientes de este ministerio. Entre las faltas consideradas a nivel institucional y del personal directivo, se registra el impedir y/o dificultar tanto la realización como la implementación de los ajustes razonables necesarios para la permanencia y promoción de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Es notable el abordaje de resolución de conflictos mediante procedimientos de mediación, cuyo incumplimiento habilita el inicio de un proceso sumarial sin más trámite.

Recuadro 25: República de Paraguay, extracto de la Ley General de Educación

<p><b>República de Paraguay</b></p>	<p><b>Ley General de Educación</b><sup>30</sup> Ley N° 1.264 / 1998</p> <p>Capítulo IV. Educación para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales</p> <p>Artículo 80.- El Gobierno Nacional por medio del sistema educativo nacional garantizará la formación básica de:</p> <p>a) personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares; y,</p> <p>b) personas con necesidades educativas especiales: superdotados, con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta, con trastornos de lenguaje y otros.</p> <p><b>Ley de Educación Inclusiva</b><sup>31</sup> Ley N° 5.136, publicada el 27 de diciembre de 2013</p> <p>Artículo 1°.- Esta ley tiene por objeto establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal.</p> <p>Artículo 3°.- A los efectos de la presente Ley, se entiende por:</p> <p>a) Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo: Se considera a todo alumno que debido a: necesidades específicas de apoyo educativo: derivadas de discapacidad física, intelectual auditiva, visual y psicosocial, trastornos específicos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar, requiera de apoyos y/o ajustes para alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.</p> <p><b>CAPÍTULO V - DE LA EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN</b></p> <p>Artículo 10.- El proceso de evaluación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo será responsabilidad del equipo técnico institucional con la participación del docente y tendrá por finalidad determinar el nivel de competencia curricular, definir los ajustes razonables individuales y los requerimientos de apoyo.</p> <p>Artículo 11.- Para la implementación de ajustes razonables, se requerirá en cada caso particular una evaluación cualitativa, cuantitativa y diagnóstica. Asimismo, se deberán promover acciones para la remoción de barreras para el aprendizaje y la participación.</p> <p>Artículo 12.- Los ajustes razonables aplicados individualmente quedarán registrados en el expediente de los alumnos. Este será la referencia principal para su evaluación y promoción.</p> <p>Artículo 13.- En caso de que los ajustes razonables individuales se distancien significativamente de los aprendizajes establecidos en el currículum regular, se flexibilizará la oferta curricular y se darán los apoyos necesarios de modo a que se asegure la permanencia del alumno/a en la institución educativa así como su promoción.</p> <p>Artículo 14.- Los criterios para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, que hayan</p>
-------------------------------------	---

<sup>30</sup> [http://www.mec.gov.py/cms\\_v2/resoluciones/16-ley-12641998](http://www.mec.gov.py/cms_v2/resoluciones/16-ley-12641998)

<sup>31</sup> <http://www.bacn.gov.py/MjY5OA==&ley-n-5136>

requerido ajustes razonables, se definirán de acuerdo con los objetivos o contenidos propuestos para cada caso en particular.

Artículo 15.- Para establecer los resultados de la evaluación administrada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, se deberá aplicar la misma escala de calificación dispuesta en la normativa de evaluación vigente. Asimismo, se les entregará el boletín de calificaciones en las mismas condiciones que los demás alumnos, con la aclaración que han sido evaluados conforme a las adecuaciones ajustadas a sus necesidades.

Artículo 16.- Los alumnos, con necesidades específicas de apoyo educativo serán promovidos de grado y deberán recibir las certificaciones correspondientes.

Artículo 17.- Los alumnos, con necesidades específicas de apoyo educativo que hayan logrado los objetivos establecidos obtendrán una certificación y deberá garantizarse su continuidad y permanencia en el servicio educativo. A aquellos que demuestren competencias curriculares superiores a las que correspondan a su grupo de edad, se les ofrecerán opciones curriculares adecuadas a su nivel de habilidades y conocimientos.

#### **Resolución N° 01**<sup>32</sup>

Ministerio de Educación y Cultura, 2 de enero de 2015

Régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la ley n° 5136/13 "de educación inclusiva", aplicables a las instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, dependientes de este ministerio

Art. 5°.- De las faltas institucionales y del personal directivo

Son faltas a nivel institucional, y del personal directivo, las acciones u omisiones siguientes:

e) Dificultar de cualquier modo la tarea de los integrantes del equipo técnico o profesionales designados por los padres de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, que tengan a su cargo la orientación a los docentes para la realización de los ajustes razonables o las adecuaciones curriculares y evaluativas;

i) Impedir y/o dificultar la realización e implementación de los ajustes razonables necesarios para la permanencia y promoción de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo; (...).

En la lista de cuestiones que deben abordarse al examinar el informe inicial de Paraguay, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad solicita que el Estado parte indique qué medidas ha adoptado para que la niñez con discapacidad reciba una educación dentro de los modelos de educación inclusiva y con pertinencia étnica, lingüística y cultural. La respuesta se presenta con datos estadísticos de Educación Especial Escolar Básica, con matrícula en aula inclusiva, proporcionados por la Dirección de Educación para Personas con Necesidades Educativas Especiales –DEPNEE (2010).

---

<sup>32</sup> <http://www.mec.gov.py/sigmec/resoluciones/01.PDF>

En las Observaciones finales, en relación con el artículo 24 sobre educación:

**Recuadro 26: República de Paraguay, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

58. El Comité recomienda al Estado parte que implemente una estrategia para permitir el acceso de todo/as las niñas, niños y adolescentes con discapacidad al sistema educativo nacional, y que la educación sea inclusiva en todos los niveles y en todo el país, con perspectiva de género y étnico-lingüístico pertinente. El Comité insta al Estado parte a que modifique la terminología educativa que refleja el modelo médico y oriente a la vez que promueva la transición de la educación especial y segregada al modelo inclusivo. (CRPD/C/PRY/CO/1).

**REPÚBLICA DE PERÚ**

En la Ley General de Educación de Perú, desde un enfoque de derechos, la inclusión es considerada entre los principios y fines de la educación. Plantea como una medida de equidad la implementación de programas educativos para personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales, con miras a su inclusión en aulas regulares. En la Educación Básica Especial, el tránsito de un grado a otro está en función de las competencias que los estudiantes hayan logrado y la edad cronológica, cita como principio la integración educativa y social, dando pie a una equivalencia errónea entre inclusión e integración. Mediante normativa menor (decretos, resoluciones ministeriales, directivas), se propende, entre otras medidas, a: regulación de la matrícula, accesibilidad física, asignación de recursos y adaptación de materiales didácticos (DIGEBE, 2012). Es asignatura pendiente profundizar sobre la acreditación, certificación y promoción; al respecto se señala realizar la matrícula, promoción y certificación del estudiante siguiendo el mismo proceso de la Educación Básica Regular.

El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales –SAANEE, lidera la implementación de la educación inclusiva, proporciona atención especializada en los Centros de Educación Básica Especial, a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. Apoya la Educación Básica Especial para ampliar y fortalecer los Programas de Intervención Temprana -PRITE para la prevención, detección y atención oportuna a la primera infancia con discapacidad o en riesgo de adquirirla. En atención a los Reglamentos de Educación Básica Alternativa, Básica Regular y Educación Técnico Productiva, que buscan reflejar los principios que rigen la Educación Inclusiva y orientan el proceso Educativo, los equipos SAANEE impulsan la formación de redes de docentes y de escuelas inclusivas, como espacios para el intercambio de experiencias, de reflexión, interaprendizaje y evaluación (DIGEBE).

**Recuadro 27: República del Perú, extracto de la Ley General de Educación**

<b>República del Perú</b>	<b>Ley General de Educación</b> <sup>33</sup> Ley N° 28044 - Julio, 2013 Artículo 8°.- Principios de la educación c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. Artículo 18°.- Medidas de equidad
---------------------------	--

<sup>33</sup> [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

Con el fin de garantizar la equidad en la educación, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias:  
e) Implementan, en el marco de una educación inclusiva, programas de educación para personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema.

#### Artículo 35°.- Culminación de la Educación Básica

La culminación satisfactoria de la Educación Básica, en cualquiera de sus modalidades y programas, da derecho al diploma de egresado con mención en un área técnica que habilite al egresado para insertarse en el mercado laboral y lo faculte para acceder a una institución de nivel superior.

#### Artículo 39°.- Educación Básica Especial

La Educación Básica Especial tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. Se dirige a:

a) Personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular.

b) Niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos.

En ambos casos se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran.

El tránsito de un grado a otro estará en función de las competencias que hayan logrado y la edad cronológica, respetando el principio de integración educativa y social.

En las Observaciones finales, el Comité sobre los derechos de las Personas con Discapacidad reconoce la promulgación de diversas directrices ministeriales en pro de un sistema de educación inclusiva pero observa con pesar las deficiencias para una aplicación efectiva, en particular las tasas de analfabetismo de los pueblos indígenas y de las comunidades afroperuanas, así como el efecto que ello puede tener en los niños con discapacidad pertenecientes a comunidades indígenas y de minorías.

#### Recuadro 28: República de Perú, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad

37. El Comité recomienda al Estado parte que asigne recursos presupuestarios suficientes para seguir avanzando en el establecimiento de un sistema de educación incluyente para niños y adolescentes con discapacidad y adopte las medidas adecuadas para reducir las tasas de analfabetismo entre los niños con discapacidad, especialmente los niños indígenas y afroperuanos. (CRPD/C/PER/CO/1).

#### REPÚBLICA DOMINICANA

La Ley General de Educación de República Dominicana, se refiere indistintamente a: niños y jóvenes que poseen discapacidades, alumnos con problemas de aprendizaje, afectados y estudiantes discapacitados. La educación especial constituye un subsistema, es concebida desde los principios de la educación dominicana como el derecho que tienen los estudiantes afectados físicos y alumnos con problemas de aprendizaje a recibir una educación apropiada y gratuita; tiene por finalidad: conocer las dificultades de quienes necesitan este tipo de educación, su integración a la sociedad, y ofrecer a los *estudiantes discapacitados* una formación en pro de su desarrollo integral y una capacitación laboral para que se incorporen al trabajo y a la producción. No se han definido criterios relacionados con la acreditación, certificación ni promoción. Desde

la Dirección de Educación Especial se señalan como desafíos: sinergia, información y formación, cobertura y calidad (Amiama).

**Recuadro 29: República Dominicana, extracto de la Ley General de Educación**

<b>República Dominicana</b>	<b>Ley General de Educación</b> <sup>34</sup> Ley 66-97 Principios y fines de la educación dominicana Art. 4 m) Los estudiantes tienen derecho a recibir una educación apropiada y gratuita, incluyendo a los superdotados, a los afectados físicos y a los alumnos con problemas de aprendizaje, los cuales deberán recibir una educación especial; Art. 48.- La educación especial es un subsistema que tiene como objeto atender con niveles de especialización requerida a los niños y jóvenes que poseen discapacidades o características excepcionales. Art. 49.- La Educación Especial se caracteriza por las siguientes funciones: c) Ofrecer a los estudiantes discapacitados una formación orientada al desarrollo integral de la persona y una capacitación laboral que le permita incorporarse al mundo del trabajo y la producción.
-----------------------------	---

En las Observaciones finales sobre el informe inicial de República Dominicana, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad manifiesta preocupación porque son insuficientes los esfuerzos por incluir a personas con discapacidad en la educación regular y, en ausencia de una política estatal, dependen principalmente de organizaciones de sociedad civil. A ello se suma la preocupación porque la formación universitaria de docentes se realiza desde la perspectiva de la educación especial segregada y fomentando la continuidad de la segregación, que se contrapone a la educación inclusiva que establece la Convención. En consecuencia, el Comité recomienda que el Estado parte:

**Recuadro 30: República Dominicana, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

- a) Adopte una política para brindar acceso a la educación inclusiva de calidad en todos los niveles educativos, tomando particularmente en cuenta el enfoque de género, tanto en zonas urbanas como rurales;
  - b) Diseñe e implemente un plan con metas y plazos definidos para la transición de estudiantes con discapacidad de la educación especial a escuelas en el sistema de educación inclusiva, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación;
  - c) Promueva una estrategia de formación de docentes y otros para la educación inclusiva en todos los niveles educativos.
- (CRPD/C/DOM/CO/1).

También preocupa al Comité la falta de mecanismos de consulta con organizaciones de personas con discapacidad al adoptar decisiones relativas al cumplimiento de la Convención y en todos los asuntos que les afectan.

<sup>34</sup> <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/20100408-12.pdf>

## REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

En Uruguay, la Ley General de Educación (2009) reconoce la educación como derecho y como bien pública, a la vez que garantiza la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, con especial consideración al medio rural, personas jóvenes y adultas, y de personas con discapacidades, a la vez que promueve la inclusión en ámbitos de la educación formal. Se refiere a la diversidad e inclusión educativa en términos de asegurar los derechos de colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, así como la igualdad de oportunidades para una efectiva inclusión social.

El derecho a la educación de personas con discapacidad se recoge en la Ley N° 18.651, sobre la Protección integral de personas con discapacidad (2010), como principios y orientaciones generales.

Administrativamente, la Inspección Nacional de Educación Especial es el órgano técnico del Consejo de Educación Primaria, Administración Nacional de Educación Pública, que establece, en el marco de las pautas de política educativa, los lineamientos generales de acción para las Escuelas y Centros de Educación Especial del país. Las Escuelas Especiales en el marco de políticas de inclusión, utilizan el programa único de todas las escuelas del país con especificaciones y adaptaciones de acceso. La Educación Especial se define: “Una red de escuelas, aulas, proyectos, equipos, docentes, dispositivos, estrategias, recursos y modalidades del sistema educativo, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, dificultades para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno”. (Da Rosa & Mas, 2013).

La certificación, evaluación y tránsito (promoción) son considerados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa como uno de los desafíos más importantes para la política educativa en Uruguay (INEEd, 2015), los estudiantes con discapacidad no escapan a este cuello de botella más allá de la disposición normativa de garantizar la inclusión mediante la flexibilización curricular, mecanismos de evaluación y la accesibilidad tanto física como comunicacional.

### Recuadro 31: República Oriental del Uruguay, extracto de la Ley General de Educación

<b>República Oriental del Uruguay</b>	<b>Ley General de Educación</b> <sup>35</sup> Ley N° 18.437 publicada D.O. 16 ene/009 – N° 27654  Artículo 8°. (De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.  Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.  Artículo 33. (De las modalidades de la educación formal).- La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los
---------------------------------------	--

<sup>35</sup> [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf)

ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

**Ley de la Protección integral de personas con discapacidad**<sup>36</sup>  
Ley N° 18.651, publicada D.O. 9mar/2010 – N° 27932

Artículo 41.- Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, reeducación y formación profesional orientada hacia la inclusión laboral.

Artículo 42.- A las personas que circunstancias particulares le impidan iniciar o concluir la fase de escolaridad obligatoria, se les otorgará una capacitación que les permita obtener una ocupación adecuada a sus intereses, vocación y posibilidades.

A estos efectos, el Ministerio de Educación y Cultura, en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública, establecerá, en los casos que corresponda, la orientación y ubicación de los Talleres de Habilitación Ocupacional, atendidos por docentes especializados y equipados con tecnología adecuada a todas las modalidades educativas.

Artículo 43.- Se facilitará a toda persona con discapacidad que haya aprobado la fase de instrucción obligatoria, la posibilidad de continuar sus estudios.

El Comité manifiesta preocupación porque no exista una política integral de educación inclusiva, con predominancia de la educación especial y segregada a todos los niveles con evaluaciones basadas en las discapacidades de las personas; así como la falta de formación de docentes en educación inclusiva, impidiendo la transición a un sistema de educación inclusivo. En consecuencia,

**Recuadro 32: República Oriental del Uruguay, extracto de las observaciones del Comité de los derechos de las personas con discapacidad**

52. El Comité recomienda al Estado parte que implemente un plan con una hoja de ruta para una transición hacia la educación inclusiva de calidad, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios, tales como el Braille y la lengua de señas y en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial. Le recomienda también que desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y adoptar una política de no rechazo para la admisión de estudiantes con discapacidad. El Comité también le recomienda que lleve a cabo campañas de toma de conciencia dirigidas a la sociedad en general, las escuelas y las familias de personas con discapacidad, con el fin de promover la educación inclusiva y de calidad. (CRPD/C/URY/CO/1).

## REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Para Venezuela, de acuerdo con su Ley Orgánica de Educación, la práctica de la equidad y la inclusión se reconocen como principios y valores rectores. Se concibe la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, debiendo ser –entre otras características– inclusiva y de calidad. Equipara conceptualmente personas con necesidades educativas o con discapacidad, para quienes garantiza el acceso al sistema educativo mediante la creación de condiciones y oportunidades. Se consideran modalidades del sistema educativo a las variantes

<sup>36</sup> <http://www.uncu.org.uy/downloads/documents/201301240305059425.pdf>

para la atención de quienes requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal, siendo la educación especial una de dichas variantes. La Ley Orgánica de Educación (art. 25) estipula que la duración, requisitos, certificados y títulos de las diferentes modalidades se normarán mediante una ley especial; asimismo, el Reglamento a esta ley (art. 105), estipula que la evaluación tomará en cuenta las características de los usuarios, las estrategias metodológicas utilizadas y otro factor que deba ser considerado; siendo el Ministro de Educación, Cultura y Deportes, mediante Resolución, quien determine el régimen, las normas, los procedimientos y los instrumentos procedentes.

La Ley para las Personas con Discapacidad, menciona el derecho que tienen de asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación; y, que su ingreso no debe ser impedido en institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación preprofesional o en disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo; así como tampoco exponer razones de edad para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo.

El documento publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPPE) denominado: *Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a nivel nacional en miras de una Educación Especial sin Barreras (2012)*<sup>37</sup>, desarrollado con asesoría cubana, incorpora la acepción de personas con diversidad funcional (Briceño, 2012) y las nuevas terminologías a utilizar: compromiso motor, compromiso visual, compromiso auditivo, compromiso autismo, compromiso cognitivo (Upelista, 2012). Se propende insertar los servicios existentes en planteles de escuelas primarias, así como crear centros de diagnóstico, orientación y formación para la diversidad funcional.

La evaluación tiende a centrarse en el diagnóstico. La acreditación, certificación y promoción no cuentan con una legislación específica.

**Recuadro 33: República Bolivariana de Venezuela, extracto de la Ley Orgánica de Educación**

<p><b>República Bolivariana de Venezuela</b></p>	<p><b>Ley Orgánica de Educación</b><sup>38</sup> G.O. 529E, 15/8/2009</p> <p style="text-align: right;"><i>Competencias del Estado docente</i></p> <p>Artículo 6. El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia:</p> <p>1. Garantiza: (...) c. El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades. Así como, de las personas que se encuentren privados y privadas de libertad y de quienes se encuentren en el Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes.</p> <p style="text-align: right;"><i>Ley especial de educación básica</i></p> <p>Artículo 31. Una ley especial normará el funcionamiento del subsistema de educación básica, desde el nivel de educación inicial hasta el de educación media en todas sus modalidades y establecerá los mecanismos de coordinación necesarios con la educación universitaria.</p>
--	---

<sup>37</sup> Jornada Informativa dirigida al personal Directivo de la Modalidad de Educación Especial. Acarigua. Portuguesa.

<sup>38</sup> [http://www.mp.gob.ve/c/document\\_library/get\\_file?uuid=ae472c54-9718-42da-be8e-953359d5da1b&groupId=10136](http://www.mp.gob.ve/c/document_library/get_file?uuid=ae472c54-9718-42da-be8e-953359d5da1b&groupId=10136)

### 2.3. UNA MIRADA GLOBAL

A pesar del compromiso asumido por los Estados al haber ratificado la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la legislación en la mayoría de países hace referencia a educación inclusiva como finalidad o principio, pero el articulado se centra en educación especial, en ocasiones se alterna con procesos de integración. Persiste el abordaje de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, con la concomitante diferenciación en el sistema educativo.

Entre la terminología utilizada en la legislación educativa se encuentra personas con discapacidad siendo muy pocas las que colocan acepciones diferentes.

La evaluación de aprendizajes aún se centra en su función diagnóstica y formativa, con enfoque rehabilitador; son pocos los marcos legales que trascienden hacia un enfoque educativo acercándose a una evaluación sumativa que avale la promoción y garantice aprendizajes detrás de una certificación. Para cerca de la mitad de los países de la Región es asignatura pendiente; para la tercera parte, la legislación es limitada respecto a la acreditación, certificación y promoción de estudiantes con discapacidad; y, en una quinta parte de países, la progresividad muestra avances notables.

En un país la educación inclusiva tiene categoría de ley con mecanismos de exigibilidad de cumplimiento que parten de procesos de mediación como primera opción para alcanzar acuerdos de las partes de cuyo cumplimiento deviene una mejora en la atención y el servicio. Importante componente toda vez que la tendencia a denunciar y penalizar a las instituciones educativas o a sus funcionarios tiene más de un por qué pero tiende a olvidar que el centro de todo proceso educativo es el estudiante que implica preguntarse el para qué de una intervención, es decir, cómo y en qué medida le beneficia.

La acepción de necesidades educativas especiales que se centra en un déficit o un problema que etiqueta al estudiante, en dos cuerpos normativos evoluciona a: necesidades educativas específicas y necesidades de apoyo educativo, que lleva a focalizar la atención en las barreras que pueden dificultar o impedir el acceso al aprendizaje y la participación, así como en los apoyos que se deben proveer para alcanzar capacidad de respuesta institucional.

**Cuadro 4: Terminología relacionada con discapacidad en la legislación y nivel de progresividad**

País	Términos en la legislación educativa						Evaluación de aprendizajes. Acreditación, certificación y promoción de estudiantes con discapacidad
	NEE	Personas con discapacidad	Otras acepciones	Educación inclusiva	Educación Especial	Integración	
República Argentina	■	■	□	■	■	■	Abordaje poco específico. Enfoque integrador. Legislación limitada.
Estado Plurinacional de Bolivia	■	■	□	■	■	■	En modalidad directa: promoción y transitabilidad a otros subsistemas. Modalidad indirecta: sin especificaciones. (Ley).
República Federativa de Brasil	■	■	■	■	■	■	Legislación limitada para personas con discapacidad.
República de Chile	■	■	□	Ref.	■	■	Según las características de cada estudiante y acorde con adecuaciones curriculares.

País	Términos en la legislación educativa						Evaluación de aprendizajes. Acreditación, certificación y promoción de estudiantes con discapacidad
	NEE	Personas con discapacidad	Otras acepciones	Educación inclusiva	Educación Especial	Integración	
República de Colombia	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Evaluación a nivel institucional con ajuste a normativa nacional. (Decreto).
República de Costa Rica	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Centrada en funciones diagnóstica y formativa. Promoción según edad.
República de Cuba	<input type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Se propicia continuidad en estudios integrados. (Resolución).
República del Ecuador	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Según adaptaciones curriculares y se registra en la promoción. (Instructivo).
República de El Salvador	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Evaluación formativa. No aplica evaluación sumativa para educación especial. Nadie reprueba en Parvularia; Ciclos I, II y III; y, Formación Prelaboral.
República de Guatemala	<input checked="" type="checkbox"/>	Ref.	<input type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Certificado de promoción registra AC (adecuaciones curriculares) y se anexa informe.
República de Honduras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Según reglamentación para el sistema nacional. Legislación limitada.
Estados Unidos Mexicanos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sin mayor especificidad en la ley pero sí reglamentada.
República de Nicaragua	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Promoción en función de habilidades logradas y edad. Sin mayor especificidad.
República de Panamá	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Responsabilidad de equipo interdisciplinario. Legislación limitada.
República de Paraguay	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ajustes razonables aplicando la misma escala de calificación a nivel nacional. Exigibilidad de cumplimiento de la Ley de Educación Inclusiva.
República del Perú	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Legislación limitada. Igual que en Educación Básica Regular, por competencias y edad.
República Dominicana	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Enfoque hacia capacitación laboral. Legislación limitada.
República Oriental del Uruguay	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Legislación limitada. Ajuste a normativa nacional.
República Bolivariana de Venezuela	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Ref.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Evaluación diagnóstica. Legislación limitada.

NEE: Necesidades educativas especiales.

Se registra.

No se registra.

Ref. Se hace referencia en principios, objetivos o fines.

Se subraya en los cuerpos normativos que la educación especial, como modalidad del sistema educativo o subsistema, se enmarca en principios inclusivos y, como tal, es una respuesta para asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Aseveración contradictoria en su génesis por cuanto un sistema paralelo y segregado se contrapone al principio de inclusión como ejercicio pleno del derecho a la educación. Baste afirmar que educación inclusiva y calidad son dos conceptos que se retroalimentan no pudiendo existir uno en ausencia del otro.

La certificación, acreditación y promoción quedan en el limbo cuando no hay un posicionamiento en el principal cuerpo normativo que orienta la educación, dando paso a que emerja una legislación menor que lleva a confusión o que deja abierta la posibilidad de evasión.

Se observa que las leyes específicas sobre personas con discapacidad hacen referencia al derecho a la educación, en su mayoría con enfoque inclusivo y, en respeto a las competencias del ente rector, se deja en manos del Ministerio de Educación normar lo concerniente a la educación preescolar, básica y media, pormenorizando varias aristas como el acceso, apoyos, medidas afirmativas, entre otras, sin llegar a puntualizar la necesidad de una certificación, acreditación y promoción que garanticen aprendizajes y faciliten el tránsito de un nivel a otro. Ha de valorarse el esfuerzo en la medida que constituye un avance en cuanto a visibilizar a las personas con discapacidad y, sobre todo, centrar la atención en el reto que plantea a los sistemas educativos y al quehacer en aula.

Hay variación en cuanto a amplitud y profundidad, se observa que, en algunos países, la legislación tiene un alcance limitado, sin llegar a definir marcos claros de actuación para la acreditación, certificación y promoción de estudiantes con discapacidad, se podría calificar como un estado embrionario de la legislación. Más allá del grado de desarrollo que tenga la normativa vigente, queda claro que las referencias a educación que se presentan en la mayoría de leyes nacionales sobre derechos de personas discapacidad deben estar incorporadas como disposiciones obligatorias recogidas en la legislación educativa nacional en aspectos: administrativos, de gestión institucional, formación del profesorado y capacitación en funciones, condiciones y prestaciones, accesibilidad y asequibilidad, reconocimiento explícito del derecho de los padres a ser informados e intervenir en la educación de sus hijos, mecanismos de exigibilidad, dotación de recursos y apoyos, con repercusión en aprendizajes y participación, acreditación y promoción. Caso contrario se constriñen fuertemente las oportunidades de que una niña, un niño o un adolescente con discapacidad gocen del derecho a la educación en pie de igualdad con sus pares sin discapacidad.

Al interior de los países se encuentra una normativa numerosa y dispersa que obedece a un afán de cumplimiento con compromisos internacionales asumidos por el Estado, situación que complejiza la investigación. Son frecuentes los esfuerzos por armonizar la legislación nacional con el modelo basado en derechos humanos que preconiza la Convención; no obstante, en los marcos normativos macro como los mandatos constitucionales y las leyes generales sobre educación, persiste la falta de un ajuste pleno toda vez que –en varios países- se asocia discapacidad con necesidades educativas especiales que deben ser atendidas desde una educación diferenciada, remitiendo a una legislación en textos también diferenciados que ralentizan el reconocimiento del derecho a la educación en cuanto a acceso, permanencia y continuidad de estudios. Administrativamente, esta diferenciación se refleja en la organización de los ministerios de educación que, con frecuencia, crean en su interior un departamento que se ocupe de la educación de estudiantes con discapacidad, quedando en el imaginario docente un vacío en cuanto a la responsabilidad–entendida como capacidad de respuesta- que tiene con todos y cada uno de sus estudiantes tengan o no discapacidad; *como consecuencia, la actuación del profesor frente al alumno incluido preserva la misma ambigüedad refleja en la figura de sus dos tipos de alumnos, los “incluidos” y los “regulares”* (Glat & Romero, 2011). La estructura de los sistemas educativos en algunos países presenta escasa concordancia entre niveles, situación que –en términos generales- dificulta el tránsito de educación primaria a media y que problematiza en mayor grado

el ingreso de un alumno con discapacidad al siguiente nivel. La evaluación se privilegia como diagnóstica y formativa, más que sumativa y con carácter promocional, por lo que no alcanza aprendizajes que garanticen permanencia en el sistema, menos una educación continua y para toda la vida, rezago de una práctica tradicional que asocia discapacidad más con formación laboral que con formación académica.

La educación especial es un recurso importante, ha sido pionera de un gran número de prestaciones y para muchos estudiantes fue su única fuente de educación. Para continuar requiere evolucionar y asumir nuevas funciones. Esta transición es notoria en la legislación de varios países que le otorgan un rol primordial de apoyo en escuelas ordinarias para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva.

Las leyes regulatorias, reglamentos, decretos, acuerdos ministeriales, planes nacionales e instructivos son profusos y no todos armonizan con la Convención ni con los marcos legales nacionales por lo que la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad se torna fragmentada, genera confusión y su alcance es limitado para garantizar la continuidad de estudios. El fraccionamiento y desarticulación en la legislación lleva a que en un mismo país coexistan y se nombren con diferentes enfoques: educación regular, común o convencional | educación especial | educación integradora | educación inclusiva. Se observan cuerpos normativos que sustituyen personas con discapacidad por acepciones como capacidades diferentes, habilidades especiales, entre otras.

Es importante notar que las leyes parten del reconocimiento de sociedades diversas, enfatizan en principios de no discriminación y respeto a las individualidades. A pesar de que hacen aportes significativos a la noción de educación inclusiva, persiste una tendencia a generar respuestas institucionales ante situaciones que responden a perfiles de identidad específicos como educación especial o especializada para estudiantes con discapacidad, para indígenas, para afrodescendientes, etc. Pareciera que operan sobre el supuesto de que el resto de estudiantes que no entran en las categorías que plantean merecen un trato igual, constituyendo una negación la posibilidad de incorporar las diferencias y la singularidad como eje de una política inclusiva. Y, por si fuera poco, ¿qué ocurre en situaciones de múltiple vulnerabilidad? En el caso de una estudiante con discapacidad, con sobriedad, de origen etno-lingüístico distinto al de la mayoría de sus pares en el centro educativo, ¿desde qué categoría se asumiría la respuesta para la prestación de servicios educativos? En este aspecto, la ley ecuatoriana si bien hace referencia a grupos específicos, asegura para todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo, con base en la equidad y mediante la equiparación de oportunidades (CLADE, UNESCO, IPE, 2015).

En el nivel inicial de educación, para niñas y niños con o sin discapacidad de hasta seis años de edad, la evaluación es cualitativa y, en su mayoría, de carácter descriptivo; la certificación se obtiene por haber cursado el nivel y la promoción es automática. De esta manera, se busca asegurar el acceso a este tramo de educación y el ingreso al siguiente nivel, con énfasis en medios rurales; sobra decir la importancia que reviste la educación de la infancia para la formación integral dado que mientras más temprano tengan oportunidad de desarrollar sus habilidades, mayores son las posibilidades a futuro. En la normativa de la Región, aún se hace referencia a educación inicial desde el enfoque de necesidades educativas especiales y, culturalmente, no se ha superado la noción de que en este tramo etario reciben cuidados pero no educación. En este nivel cobra prelación la participación de los padres que no siempre alcanza un posicionamiento de demanda calificada, cuyos valiosos aportes desde la sabiduría que propicia la convivencia no son reconocidos por el conocimiento que deviene de la teoría y la técnica.

Gráfico 2: Proceso de transformación de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia con base en diferentes fuentes.

De las observaciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CRDP, se evidencia la ausencia o insuficiencia de normativa relacionada con educación inclusiva. El Comité solicita información sobre legislación que armonice con la Convención, recursos, acceso y cobertura pero no llega a requerir información puntual sobre la certificación, acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad. Se entiende porque al tratarse de informes iniciales el énfasis se centra en la entrada o punto de partida conformado por la normativa y los recursos; así como en la fase primigenia del proceso de transformación que está dado por el acceso y la cobertura. A futuro la equidad, aprendizajes, participación han de redundar en completitud del ciclo obligatorio, adquirir destrezas y competencias para crear oportunidades económicas y sociales asociadas, que desde una inclusión plena devengan en una real cohesión social. Los sistemas educativos deben resolver ambos desafíos, los de entrada y los de salida, con un proceso de transformación contextualizado, efectivo y eficiente.

### 3. DIMENSIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN GRATUITA Y OBLIGATORIA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

#### 3.1. AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

En términos de niveles de educación (ver anexos 1 y 2), la región comparte la obligatoriedad en el nivel primario, se observan variaciones en la educación de la primera infancia así como en secundaria.

En Nicaragua, la educación obligatoria se extiende por 7 años, siendo el país de la región con menor cantidad de años de escolaridad obligatoria y el único que no incluye como obligatorio ningún año del nivel medio. En Cuba, los 9 años de educación obligatoria comprenden primaria y secundaria baja, el ciclo medio superior o preuniversitario también es gratuito pero no obligatorio, pudiendo escoger entre éste, la educación técnica o vocacional. En Colombia, la educación obligatoria se extiende por 10 años, contempla los 4 años de básica secundaria, la educación secundaria no es obligatoria en todo el nivel como ocurre también en Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá.

Ecuador, Argentina, Bolivia, Brasil, Perú, Uruguay, Venezuela y México han ampliado la obligatoriedad tanto en educación para la primera infancia como en educación secundaria alta.

La educación secundaria completa es obligatoria en Chile, Ecuador, Paraguay, República Dominicana, Argentina, Bolivia y Brasil.

En línea con el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, el acceso estaría asegurado a los niveles y años estipulados en la normativa de cada país, data que debiera estar disponible en fuentes estadísticas globales.

**Cuadro 5: Cuadro comparativo de niveles y años de escolarización obligatoria en países latinoamericanos**

		Niveles y años de escolarización obligatoria														
Edad		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Estandarización CINE-UNESCO		Educación de la primera infancia	Nivel Pre-primario	Nivel Primario							Secundaria baja		Secundaria alta			
Nicaragua																
Cuba																
Colombia																
Costa Rica																
Panamá																
El Salvador																
Guatemala																
Honduras																
Chile																
Ecuador																
Paraguay																
República Dominicana																
Argentina																
Bolivia																
Brasil																
Perú																
Uruguay																
Venezuela																
México																

Fuente: (SITEAL, 2016) y (UNESCO, 2011).

Con las reservas de rigor por las consideraciones metodológicas y éticas que implica medir la prevalencia de la discapacidad en la infancia, así como por las dificultades que conlleva la data censal, toda vez que se adscribe a las respuestas proporcionadas por las personas encuestadas, las distintas definiciones que se utilizan y la cultura que permea el proceso, se presenta a continuación la tasa de prevalencia de la discapacidad en la población total de 16 países latinoamericanos y en la población de 0 a 19 años, por tramos de edad y sexo.

En este complejo panorama cuantitativo se torna más difícil aún obtener, en cifras absolutas y porcentajes, información desagregada por: sexo, nivel educativo –inicial, primaria, media-, tipo de discapacidad, matrícula según modalidad educativa a la que asiste –especial segregada o inclusiva-, ubicación geográfica –urbana, rural o remota-, pertenencia étnica, lingüística y cultural, tipo de establecimiento educativo al que asiste –público, privado, privado subvencionado, privado con subvención no estatal-. De hecho, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, tras la revisión de informes iniciales, solicita a 11 Estados parte presentar información desagregada.

Por otro lado, los países de la Región invierten más de su Producto Interno Bruto -PIB en educación, según señala el Informe sobre Desarrollo Humano 2015 (PNUD, 2015), con mejoras en varios índices como el de rendimiento escolar, en el que los indicadores de maestros de primaria con formación docente y proporción alumnos-maestro en la escuela primaria, denotan progreso. No obstante, la formación de docentes en educación inclusiva a todo nivel, en lengua de señas, Braille y otros formatos accesibles de información y comunicación, es asignatura pendiente y de urgente ejecución en países de la Región, independientemente del puesto que ocupen según el nivel de Desarrollo Humano alcanzado; muestra de ello es que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, insta a garantizarla a Bolivia, Costa Rica, Guatemala, México, República Dominicana y Uruguay; en la misma línea, recomienda a Chile, Colombia y Ecuador implementar procesos de capacitación a docentes en funciones. Asimismo, es necesario disponer de indicadores concomitantes a la gestión docente: dirección y liderazgo, tamaño de grupo, instalaciones y mobiliario, apoyo pedagógico, administrativo y de gestión, entre otros.

El impacto social que representa la variación en los indicadores sociales que justifica la implementación de acciones, no evidencia un cambio sustancial en la población con discapacidad, o al menos no todavía, entre la situación previa a la implementación de las diferentes gestiones sociales (ex ante) y la que se espera alcanzar (ex post).

**Tabla 1: Prevalencia de la discapacidad en la población entre 0 y 19 años de edad, según nivel de desarrollo humano en los países de la región, falta de información desagregada relacionada con educación y gasto público en educación**

Desarrollo humano	Puesto	País	América Latina (16 países): prevalencia de la discapacidad en la población total y en la población de 0 a 19 años, por tramos de edad y sexo ( <i>en porcentajes</i> )						Estados parte a los que el CRPD solicita información desagregada relacionada con educación	Gasto público en educación	
			Población con discapacidad	Años de edad							
				0 a 4		5 a 12		13 a 19			
				Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños		Niñas	(% del PIB)
Muy alto	40	Argentina	7,1	2,0	1,7	3,9	3,1	4,0	2,9	■	5,1
Medio	119	Bolivia								■	6,4
Alto	75	Brasil	23,9	2,9	2,7	8,8	9,4	10,3	13,2	■	5,8
Muy alto	42	Chile	12,9	2,0	1,6	4,5	3,3	4,5	4,7	■	4,6
Alto	97	Colombia	6,3	2,7	2,5	3,5	3,0	3,8	3,3	■	4,9
Alto	69	Costa Rica	10,5	1,6	1,2	4,6	3,7	4,8	4,5	■	6,9
Alto	67	Cuba									12,8

Desarrollo humano	Puesto	País	América Latina (16 países): prevalencia de la discapacidad en la población total y en la población de 0 a 19 años, por tramos de edad y sexo ( <i>en porcentajes</i> )							Estados parte a los que el CRPD solicita información desagregada relacionada con educación	Gasto público en educación
			Población con discapacidad	Años de edad							
				0 a 4		5 a 12		13 a 19			2005-2014
				Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas		
Alto	88	Ecuador	5,6	2,1	1,8	3,1	2,5	4,0	3,2		4,4
Medio	116	El Salvador	4,1	1,8	1,7	1,2	0,9	1,8	1,3		3,4
Medio	128	Guatemala	3,4	1,5	1,0	2,2	2,1	2,4	1,6		2,8
Medio	131	Honduras	2,7	0,8	0,5	1,7	1,1	1,9	1,2		...
Alto	74	México	5,1	0,9	0,7	2,3	1,6	2,1	1,7	■	5,1
Medio	125	Nicaragua									4,4
Alto	60	Panamá	7,7	2,0	1,9	2,0	1,5	2,1	1,6	Informa que no existe estadísticas desagregadas	3,3
Medio	112	Paraguay	1,0	0,3	0,2	0,8	0,6	0,9	0,7	■	5,0
Alto	84	Perú	8,9	8,8	5,7	7,0	6,2	7,0	5,6	■	3,3
Alto	101	República Dominicana	4,2	1,3	1,1	1,9	1,5	2,2	1,7	■	3,8
Alto	52	Uruguay	15,8	1,2	1,0	7,5	6,4	7,2	6,9	■	4,4
Alto	71	Venezuela								CRPD aún no envía observaciones	6,9

#### Fuentes:

Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Tabla 10 IDH 2015: Rendimiento Escolar

[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2015\\_report\\_sp.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf)

Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL, Panorama social de América Latina, 2012 (LC/G.2557-P), Santiago de Chile, 2013. Publicación de las Naciones Unidas. Información con base en los censos disponibles más recientes, 2000 a 2010.

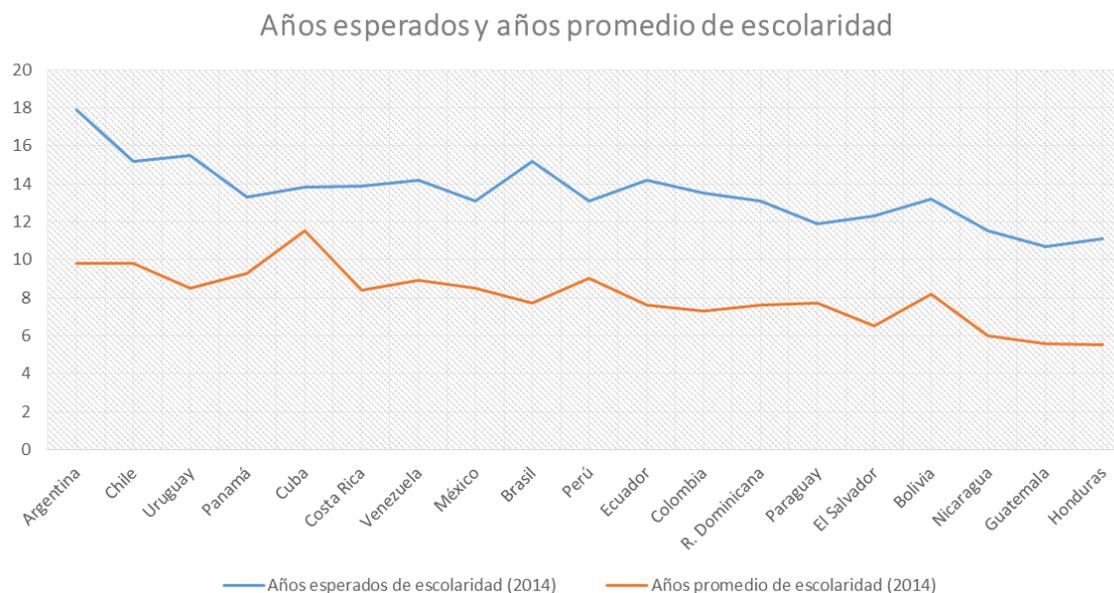
<http://www19.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2012/10639es.pdf>

CEPAL- UNICEF (2013). Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Los derechos de la infancia y adolescencia con discapacidad.

[http://www.unicef.org/lac/Desafios\\_15\\_08052013\\_print\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Desafios_15_08052013_print(1).pdf)

El Informe sobre Desarrollo Humano 2015 señala que desde la pobreza persistente y la desigualdad opresiva hasta el cambio climático y la sostenibilidad ambiental en general o los conflictos y la inestabilidad crean barreras a la participación que impiden la posibilidad de aprovechar un vasto potencial humano dado que subsiste la marginación de las personas con discapacidad, entre otras. La invisibilidad persiste como se observa en la data que proporciona el informe al contrastar los años esperados de escolaridad y los años promedio (2104); la brecha entre ambos es de cerca de siete años (6,85 años) pero no se muestra qué ocurre con la población con discapacidad, menos aún se contrasta entre población con y sin discapacidad.

**Gráfico 3: Años esperados y años promedio de escolaridad en 19 países de Latinoamérica**



Fuente: Educación. Componente del Índice de Desarrollo Humano –IDH (PNUD, 2015).

Indudablemente, se agiganta la brecha entre los años esperados de escolaridad y los años promedio alcanzados por el estudiantado con discapacidad, toda vez que –a pesar de los progresos alcanzados- las barreras que impiden su acceso a la educación inclusiva son atribuibles a diversos factores: exclusión debido al fracaso en comprender o implementar el modelo de derechos humanos; discriminación persistente que lleva al aislamiento; bajas expectativas al confundir una situación de discapacidad con incapacidad; percepción erróneamente negativa de la inclusión educativa que conlleva un deterioro de la calidad de la educación; carencia de datos desglosados e investigaciones que llevan a políticas públicas poco o nada efectivas en la promoción de una educación inclusiva en todos los niveles; insuficiente formación docente e incipiente o nula capacitación en funciones; falta de voluntad política, mecanismos de financiación inapropiados e inadecuados y escasa coordinación interministerial que apuntalen procesos de inclusión educativa y garanticen su sostenibilidad; mecanismos de exigibilidad débiles o ausentes (CRPD, 2016).

El informe estadístico Panorama Educativo de México, a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014), con información proveída por el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial –CEMABE, permite pincelar la situación de las personas con discapacidad en este país, a manera de ejemplo.

- El promedio nacional de la población total de 15 años o más es de 8,6 grados escolares, el de la población con discapacidad en ese mismo grupo de edad es de 4,7 grados.
- En el grupo de edad de 15 a 24 años, la población total registra en promedio 9,7 grados escolares; en contraste, la población con discapacidad en ese mismo rango de edad alcanza apenas 6,6 grados, es decir, tres grados escolares menos.
- El porcentaje de población analfabeta entre jóvenes de 15 a 24 años de edad con discapacidad es notable, 23,6%, si se considera que del total de la población en esas edades sólo 1,5% es analfabeta, lo que resulta en una diferencia de 22,1 puntos porcentuales.
- Entre jóvenes de 15 a 24 años con discapacidad que viven en localidades menores de 100 habitantes se encuentra la mayor cantidad de personas analfabetas: 35,6%; también entre aquéllos que viven en localidades con alta marginación: 35,4%.

Asegurar el cumplimiento del derecho a la educación pasa por una transformación en la cultura, política y práctica en todos los entornos educativos, así como la eliminación de barreras, presupuesto para dotación de recursos y gestión de sistemas de apoyo, énfasis en situaciones asociadas -pobreza, género, origen etno-lingüístico, ruralidad, entre otras-; así como disponer de una legislación educativa nacional que registre claramente los procesos de acreditación, certificación y promoción de estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles, en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad, que vaya de la cuantificación a la cualificación, evitando el reduccionismo de remitir los resultados a un número de estudiantes con discapacidad promocionados para avanzar hacia la certificación efectiva y pertinente de aprendizajes.

De la información actualizada enviada por cinco países miembros de RIINEE, destacan datos de particular interés incardinados hacia un incremento de la cobertura en los tramos de educación obligatoria.

#### **Anexo # 4: Informe de país. Chile**

##### Fuentes:

Ministerio de Educación, 2015

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen realizada por el Ministerio de Desarrollo Social en 2013.

II Estudio Nacional de la Discapacidad -ENDISC 2015.

Persona que envía la información: Alida Salazar Urrutia, Coordinadora Nacional de Educación Especial

En Chile, la tasa de cobertura para estudiantes con discapacidad en niveles obligatorios es de 69,3% y en pro de superar esta tasa se señala en el informe de país:

El marco estratégico lo constituye la Reforma Educacional que a través de diferentes leyes y políticas pretende impactar de manera positiva y significativa en el sistema educativo en su conjunto. Entre otros aspectos, plantea: mayor exigencia a quien administra los establecimientos educacionales; uso eficiente de los recursos, los que deben apuntar a favorecer aprendizajes de calidad; mejores condiciones de desarrollo profesional docente; oportunidades de capacitación para profesores y profesionales vinculados a la educación; fortalecimiento de la educación pública; estudiar formas de financiamiento; actualizar la política de Educación Especial en pro de mejorar la provisión de apoyos tanto en escuela común como en las Escuelas Especiales. (Salazar, 2016).

#### **Anexo # 5: Informe de país. Costa Rica**

##### Fuentes:

Ministerio de Educación, 2015

Cifras absolutas proporcionadas por la Universidad Nacional de Costa Rica (2016) e Instituto Nacional de Aprendizaje (2015)

Persona que envía la información: Gilda Aguilar Montoya, Jefa del Departamento de Educación Especial

En Costa Rica, la tasa de cobertura para estudiantes con discapacidad en niveles obligatorios es de 64,30%.

Se indica como posibles causas por las que la población con discapacidad en edad escolar no asiste a un centro educativo es una problemática multicausal asociada, a zonas geográficas, pobreza y en muchos casos las familias no se encuentran convencidas que los centros de educación especial sea una oferta atractiva para la niñez y adolescencia. Por tanto, se plantea como posibles estrategias de solución o mejora: brindar un cambio esencial y realizar un diagnóstico para que

en los Centros de Educación Especial queden estudiantes con discapacidad múltiple y que sea en la educación regular que desde la diversidad se le brinde apoyos educativos a toda la población que así lo requiera. (Aguilar, 2016).

### Anexo # 6: Informe de país. El Salvador

**Fuentes:**

Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (2015)

Censo Escolar 2015 (Censo Centros Regulares y Escuelas de Educación Especial)

Persona que envía la información: Denis Antonio Tercero Véliz, Jefe del Departamento de Inclusión Educativa

La tasa de cobertura para estudiantes con discapacidad de El Salvador, en los niveles obligatorios, es de 24,97% (tasa bruta). Se manifiesta que la no asistencia a centros educativos tiene múltiples causales: en el ámbito social, por la rigidez de algunos paradigmas culturales y religiosos, así como la ignorancia o evasión de los derechos de la niñez; en el ámbito escolar, criterios de admisión a la escuela, prácticas docentes vigentes en el sistema, exceso de burocracia en la gestión del sistema, falta de formación docente para atender la diversidad; en lo familiar, la resignación ante la experiencia cotidiana de pobreza y marginación, la tradición cultural o historia familiar (negar la educación), las prácticas de maltrato infantil y explotación laboral y sexual; el desconocimiento de las oportunidades de acceso a la oferta educativa. Se propone como estrategias de solución o mejora: promover en la escuela, familia y la comunidad los valores, compromisos y actitudes favorables a la cultura de educación inclusiva; transformar de manera gradual la gestión institucional hacia un enfoque de educación inclusiva; promover y facilitar la organización y participación comunitaria en el desarrollo de la escuela inclusiva; asegurar los recursos necesarios para la equiparación a grupos vulnerados o en riesgo de exclusión; y, fortalecer las competencias profesionales del personal docente con el fin de que se apropien y apliquen el enfoque de educación inclusiva. (Tercero, 2016).

### Anexo # 7: Informe de país. Guatemala

**Fuentes:**

Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Registro Educativo (2015)

Personas que envía la información: William Johel Pátzan González, Dirección General de Educación Especial, Digeesp – Óscar René Marín Rivera, Coordinación Textos, Digeace

En Guatemala, el Estado promueve la educación especial, la diversificada y la extraescolar. Los resultados a 2015 no evidencian la modalidad educativa a la que asiste la población escolar con discapacidad ni cuál es la tasa en relación con el total de personas con discapacidad en esta franja etaria.

**Ministerio de Educación**  
**Sistema Nacional de Registro Educativo**  
**Estudiantes con necesidades educativas especiales, según resultados**  
**Año 2015**  
**Cantidades**

NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL	M			F		
	NO PROMOVIDO	PROMOVIDO	INSCRITOS NETOS	NO PROMOVIDO	PROMOVIDO	INSCRITOS NETOS
DISCAPACIDAD AUDITIVA	219	1.339	1.503	134	1.115	1.195
DISCAPACIDAD FISICA O MOTORA	272	1.487	1.691	147	1.089	1.209
DISCAPACIDAD INTELLECTUAL (RETRASO MENTAL)	1.044	3.719	4.764	713	2.721	3.412
DISCAPACIDAD MULTIPLE	120	547	651	92	381	459
DISCAPACIDAD VISUAL	387	1.485	1.879	434	1.933	2.376
GENTE PEQUEÑA	20	76	91	24	83	98
NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL NO ASOCIADA A DISCAPACIDAD (sin documentación emitida por un profesional colegiado activo)		3	1		5	2
TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO / TRASTORNOS DEL ESPECTROAUTISTA	94	527	605	46	216	266
Total general	2.156	9.183	11.185	1.590	7.543	9.017

Nota: No se incluyen los retirados.

Para niñas, niños y jóvenes con sobreedad, se ofrecen modalidades diferentes a las del subsistema escolar formal (Art. 12, Acuerdo Gubernativo No. 225-2008, Reglamento Orgánico Interno del Ministerio de Educación). La Dirección General de Educación Extraescolar –DIGEEX provee servicios de educación y formación técnica laboral a quienes por diversos motivos no tienen acceso al sistema educativo regular, mediante cuatro programas extraescolares inclusivos:

1. Programa de Educación de Adultos por Correspondencia -PEAC, ofrece primaria acelerada;
2. Programa Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo -NUFED, atiende el nivel medio, ciclo básico;
3. Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media, atiende el ciclo básico y diversificado a través del Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Productividad y Emprendimiento;
4. Programa Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana -CEMUCAF proporciona cursos libres de formación técnica laboral, en el marco de emprendimiento y formación humana.

De 2014 a 2015 se atendió a 477 estudiantes con discapacidad, de los cuales: 60% en el Programa CEMUCAF, 31% en NUFED, 8% en PEAC y 1% en Modalidades Flexibles para la Educación Media, ciclo básico. (Echeverría & Simón, 2016).

### **Anexo # 8: Informe de país. México**

#### **Fuentes:**

INEGI (2010) y cifras absolutas proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014 Educación Básica y Media Superior.- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Persona que envía la información: Martha Valdés Cabello, Directora de Educación Especial.

No hay data disponible sobre la tasa de cobertura para estudiantes con discapacidad en niveles obligatorios. Se considera entre las posibles causas por las que la población con discapacidad en edad escolar no asista a un centro educativo las siguientes: problemas de transporte especializado, problemas de accesibilidad en distintos rubros, falta de personal capacitado que atienda adecuadamente, e ideas de sobreprotección de los padres. Se manifiesta como posible estrategia de solución o mejora el acercar más la educación a esta población, sensibilizar a los padres, inversión en infraestructura y capacitación adecuada. (Valdés, 2016).

Rodolfo Tuirán, subsecretario de Educación Media Superior de la SEP, indicó: “Sabemos que hoy en día la tasa de cobertura de las personas con discapacidad en el nivel medio superior es, en promedio, de 45,6 por ciento”.<sup>39</sup>

En México, el promedio nacional de escolaridad de las personas con discapacidad es de solamente 3,8 años. Entre la población con discapacidad de 15 años o más, un 35,5% vive en condición de analfabetismo y un 27,8% no completó la enseñanza primaria. El 2% tiene la secundaria incompleta mientras otros 7,2% completó este nivel. Entre los que están matriculados, el 70% asisten a escuelas especiales.<sup>40</sup>

No se alcanza a dimensionar la cobertura en educación dado que los informes de población con discapacidad a nivel regional (CEPAL, 2014), dan cuenta de la diversidad, profusión, fragmentación de la información estadística, que deviene en una brecha al momento de

<sup>39</sup> <http://noticieros.televisa.com/mexico/1312/personas-discapacidad-acceso-educacion-media-superior/>

<sup>40</sup> [http://www.crin.org/en/docs/InformeClade\\_Discapacidad.pdf](http://www.crin.org/en/docs/InformeClade_Discapacidad.pdf)

determinar la población con discapacidad en edad escolar. Se encuentran datos contradictorios o sin mayor posibilidad de contrastación para dimensionar la cobertura en educación.

### 3.2. DISCAPACIDAD Y OTRAS VARIABLES ASOCIADAS

La normativa y las políticas se presentan en esferas que se orientan de manera segmentada y focalizada a ciertos grupos de población: pertenencia étnica, ruralidad, necesidades educativas especiales, sobreedad, situación de movilidad, entre otros; de validez en términos estadísticos pero que requieren un abordaje integral para alcanzar articulación con las políticas educativas, cuya implementación se complejiza para las instituciones educativas como tercer nivel de concreción, que se ven sobrepasadas por múltiples y fragmentadas exigencias de carácter normativo.

Analizar las dinámicas de discriminación, desigualdad y exclusión, requiere especificidad, profundidad y apertura a la multidimensionalidad concomitante al accionar humano, en función de fuentes de información disponibles que den cuenta de la situación de las niñas y las adolescentes con discapacidad que pertenecen a pueblos indígenas y afrodescendientes en la región, quienes viven en instituciones, son migrantes o tienen diversas orientaciones sexuales. Factores constitutivos e identificados de desigualdades que, a su vez, amplifican y activan nuevas dinámicas de discriminación como se señala en referencia a niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. (Céspedes & Robles, 2016).

El acceso y conclusión de la educación básica se favorece con un abordaje más amplio de inclusión. Un esfuerzo notable se observa, por ejemplo, en El Salvador a través del impulso dado a la Política de Educación Inclusiva que contempla personas con discapacidad así como todas aquellas que por diversas razones no puedan acceder al sistema educativo: migrantes, niños y jóvenes vulnerables, indígenas, etc. El programa insigne de esta iniciativa es el Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SI EITP), sustentada en un modelo educativo que favorece el desarrollo de competencias, a través de metodologías innovadoras y de adecuaciones del currículum según sea la necesidad del estudiantado. (Ministerio de Educación. República de El Salvador, C.A., 2016).

A partir de la consideración de que la educación por sí sola no constituye estrategia remedial, los apoyos con corresponsabilidad aumentan las tasas de asistencia, promoción y supervivencia escolar, a la vez que reducen las tasas de ausentismo, repetición y deserción, especialmente en el nivel primario. Para pincelar con un ejemplo, en Argentina la entrega de la Asignación Universal por Hijo, es un soporte económico para niños, niñas y jóvenes de entre 5 a 18 años, pertenecientes a los sectores más vulnerables, que no tengan cobertura social y, en el caso de un hijo con discapacidad el cobro de la asignación sin límite de edad y con un monto especial. La corresponsabilidad implica: asistencia a una institución educativa estatal, realización de controles periódicos de salud y cumplimiento del calendario de vacunación obligatorio. (ANSES, 2016).

El enlace, coordinación, articulación y participación intersectorial es clave para asegurar la implementación de la política pública en territorio. En el caso de Chile Crece Contigo, Sistema de Protección Integral a la Infancia<sup>41</sup>, focaliza apoyos especiales con un abordaje multidimensional del desarrollo infantil –biológico, físico, psíquico y social-. La coordinación es responsabilidad del Ministerio de Desarrollo Social y cuenta con la participación del Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación, el Ministerio del Trabajo, el Servicio Nacional de la Mujer, el Fondo Nacional para la Discapacidad y la Junta Nacional de Jardines Infantiles conjuntamente con la Fundación Integra que garantizan el acceso a salas cunas y jardines infantiles a niños y niñas pertenecientes a los hogares del 60% de menores recursos o que presenten alguna vulnerabilidad. Las

<sup>41</sup> <http://www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/que-es/>

Municipalidades articulan la red local, asegurando que el sistema se ejecute en su territorio. (UNESCO, 2014). A través de una encuesta familiar, se establece un índice de vulnerabilidad escolar, lo que implica ayuda en alimentación, transporte, materiales escolares, salud, entre otros programas y recursos, siendo el organismo encargado de estos beneficios la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas -JUNAEB, dependiente del Ministerio de Educación que tiene diferentes programas, a través de los cuales entrega alimentación en la escuela, otorga becas escolares (dinero que se entrega al estudiante), atención en salud (bucal, postural, visual y auditiva), aparatos técnicos, entre otros. (Salazar, 2016).

Para la escolarización oportuna de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, en Ecuador destacan las funciones que cumplen las Unidades de Apoyo a la Inclusión -UDAI, cuya misión es:

(...) facilitar la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, con preferencia de atención a quienes se encuentran en situación o riesgo de exclusión, marginación o de abandono del proceso educativo a través de tres ejes de atención: evaluación, ubicación, intervención, y seguimiento, favoreciendo su acceso, permanencia, participación, aprendizaje, promoción y culminación en el Sistema Educativo Nacional. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

En las UDAI, pueden inscribirse niñas, niños y adolescentes con discapacidad entre 3 y 17 años de edad, para acceder al sistema educativo público. De acuerdo con el informe Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos, *a la fecha se han asignado 30.708 estudiantes con NEE a 6.753 establecimientos educacionales ordinarios y 159 especializados, entre fiscales y particulares.* (UNESCO, 2014).

Como política de Estado, el Ecuador mantiene un enfoque integral en relación con grupos poblacionales de atención prioritaria: movilidad humana, es decir, refugiados y desplazados; violencia sexual, física y psicológica; explotación laboral y económica; trata y tráfico de personas; mendicidad; indocumentación; ser menores infractores o personas privadas de la libertad; ser hijos de migrantes con necesidades de protección; ser hijos de personas privadas de libertad; ser menores en condiciones de embarazo; adicciones; discapacidad ; o, enfermedades catastróficas o terminales. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

En las Observaciones finales al informe inicial de Bolivia 2013 (CRPD/C/BOL/1), el 30 de agosto de 2016, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad anota su preocupación en relación con los bajos niveles de matriculación de estudiantes con discapacidad en edad escolar, sumada a los altos porcentajes de deserción y una matriculación que se registre mayoritariamente en la modalidad de educación especial y segregada. (CRPD/C/BOL/CO/1).

Preocupación que no siendo exclusiva por la situación en Bolivia, indefectiblemente hace notar que, a nivel global las políticas y acuerdos sobre educación inclusiva, tanto mundiales como regionales, orientan la legislación y las políticas públicas a nivel nacional, otorgando lineamientos para la programación y planificación curricular a nivel institucional que, a su vez, deben reflejarse en el quehacer áulico. Visto así, la flexibilidad del plan de estudio o planificación microcurricular ha de ajustarse a las necesidades y habilidades de cada estudiante, debiendo contar para ello con apoyo para el desarrollo e implementación de enfoques inclusivos que centren la evaluación sin circunscribirse a medir resultados limitados del aprendizaje, caso contrario sobrevienen la repetición o el abandono de los estudios que se incrementa conforme se avanza en los tramos educativos aduciendo, no pocas veces, una situación de discapacidad como causa.

En los contextos comunitario, institucional y familiar, operan de manera imbricada factores económicos, sociales, culturales, pedagógicos, políticos y de tiempo, que actúan cual tamices tendentes a restringir la realización plena del derecho a la educación. Se requiere prestar atención al empoderamiento del currículo que implica una resignificación encaminada a: la formación

plena del individuo y de su identidad, la formación de ciudadanía en la vida social y colectiva, y la inserción en el mundo productivo. (López, 2016). Es una formación que apunta al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales para el bienestar individual que catapulte el progreso social.

En la génesis de la educación secundaria no era suficiente la promoción, se requerían exámenes de ingreso o admisión y, aunque paulatinamente se han ido erradicando del sistema, en la práctica institucional persisten mecanismos cotidianos de selección y expulsión que, desde el compromiso parental, se pueden detectar y hacer uso de mecanismos de exigibilidad de derechos.

En países donde mantienen vigencia los exámenes de ingreso, en el marco de los derechos de las personas con discapacidad la tendencia actual de la legislación es establecer la obligatoriedad de realizar ajustes para garantizar la accesibilidad y equiparar oportunidades.

En el sistema chileno la obligatoriedad de introducir adaptaciones está dada por la Ley N° 20.422 (promulgada en 2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, señala entre las medidas de accesibilidad:

Artículo 24.- Toda persona o institución, pública o privada, que ofrezca servicios educacionales, capacitación o empleo, exigiendo la rendición de exámenes u otros requisitos análogos, deberá realizar los ajustes necesarios para adecuar los mecanismos, procedimientos y prácticas de selección en todo cuanto se requiera para resguardar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad que participen en ellos.

Los postulantes que presenten alguna discapacidad que les produzca impedimento o dificultad en la aplicación de los instrumentos de selección que se administren para el efecto, deberán informarlo en su postulación, para su adaptación. (Ley N° 20.422<sup>42</sup>).

En el contexto escolar, los procesos de admisión están regulados por la Ley de Inclusión:

Artículo 12.- En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados.

Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos.

Lo señalado en los incisos anteriores es sin perjuicio de lo dispuesto en el decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación. (Ley 20.845<sup>43</sup>).

En el caso de la educación superior, el sistema único de admisión chileno ha contemplado situaciones específicas que requieren de accesibilidad para la rendición de exámenes o pruebas de ingreso, sin embargo, se encuentra en revisión el sistema actual, el cual tendrá modificaciones que esperan considerar un sistema desde su diseño, más inclusivo que provea los ajustes o tipos de procesos de admisión acorde con las características y necesidades de esta población escolar. (Salazar, 2016).

---

<sup>42</sup> <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

<sup>43</sup> <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

En Guatemala, el examen de admisión tiene como objetivo medir las capacidades aptitudinales de aspirantes; es un requisito previo para ingresar a un centro educativo. En los programas de educación extraescolar no se realizan pruebas o exámenes de ingreso o admisión. Todas las personas que deseen iniciar o continuar sus estudios del nivel primario, nivel medio o participar en cursos de formación técnica laboral, lo pueden hacer, cumpliendo los requisitos establecidos para cada programa en los que se reitera no se incluyen este tipo de pruebas. (Echeverría & Simón, 2016).

En México, para el caso de los alumnos con discapacidad que ingresan al nivel de secundaria en los Centros de Atención Múltiple –CAM, adscritos a la Dirección de Educación no presentan prueba o examen de ingreso o admisión, con base en lo establecido en el numeral 35 de las Normas Específicas de Control Escolar<sup>44</sup> vigentes. (Valdés, 2016).

El reto de la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad asociada a pobreza y otras variables, requiere prestar atención a las dinámicas que devienen de la interacción de múltiples factores que se tornan expulsivos y obligan a repensarnos para la deconstrucción de los sistemas educativos y su reconstrucción. Conviene a cada país conocer e interpretar, entre otras aristas relacionadas con la población estudiantil con discapacidad: tasas con sobriedad en un nivel o tipo educativo, identificar factores a los que pueden atribuírse las altas tasas de repetición, deserción temporal, reingreso o ingreso tardío, para anticipar un posible abandono y diseñar estrategias remediales para el reingreso. El análisis de la trayectoria educativa de una generación escolar en cuanto a al tránsito ideal por el nivel educativo, que incluya estudiantes de otras cohortes escolares o traslados de otras entidades, permitirá estimar significativamente la deserción de quienes avanzan ininterrumpidamente por el nivel, así como la población que finaliza el nivel educativo precedente y se incorpora al siguiente –educación secundaria o superior- para considerar a efectos de decisiones de política educativa que coadyuve a una mejor planeación y toma de decisiones.

### 3.3. CERTIFICACIÓN, ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR CONTRASTADA ENTRE LA POBLACIÓN ESCOLAR CON Y SIN DISCAPACIDAD

La certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes sin discapacidad es clara y está avalada por un marco normativo de carácter nacional con reglamentos e instructivos que viabilizan la operatividad del quehacer docente y del accionar institucional que contrasta grandemente con la situación para estudiantes con discapacidad que aún se enmarca en educación especial, con una evaluación cuyo enfoque es primordialmente de carácter diagnóstico y formativo, que no alcanza a garantizar una acreditación de aprendizajes en iguales condiciones que sus pares sin discapacidad. Los procesos de educación inclusiva, en su mayoría aún incipientes, carecen de un asidero efectivo para operativizar la certificación, acreditación y promoción, se divaga en generalidades que hacen referencia a evaluaciones con ajuste a la normativa nacional o se opta por la promoción automática en los primeros años, como en el caso de El Salvador. Incardinados hacia una evaluación sumativa de carácter promocional, se observa en Guatemala el registro de adecuaciones curriculares en el certificado de promoción con la obligatoriedad de adjuntar un informe, según el Acuerdo Ministerial N° 1171-2010, Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (arts. 16 y 45); en Ecuador, se procede según las adaptaciones curriculares que se hubieran realizado y se registra la sigla AC en el certificado de promoción, de acuerdo con el instructivo del Ministerio de Educación. Cabe notar que el abordaje de la propuesta

44

[http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta\\_pdf/normas\\_especificas\\_basica.pdf](http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/normas_especificas_basica.pdf)

curricular tiende a pendular indistintamente entre: educación especial, educación regular, integración, educación inclusiva y educación alternativa.

En Costa Rica, cada docente establece de acuerdo con el perfil de funcionamiento la programación educativa individual. En los servicios específicos de educación especial, tanto en los centros de educación especial como en los servicios específicos en centros regulares como las aulas integradas (en el nivel de primaria), así como en el iii ciclo y ciclo diversificado vocacional (en la secundaria), la titulación es diferente al obedecer a otro plan de estudio distinto al de la educación regular aprobado por el Consejo Superior de Educación. Los certificados de conclusión son propios y responden al plan de estudios aprobado. Entre los factores de mayor incidencia en la certificación, acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad, se registran la empleabilidad y el desarrollo vocacional para que puedan continuar su proceso de formación para el empleo y la vida autónoma debido a que entre los requisitos de ingreso a opciones de educación técnica, profesional o universitaria se exige el título de bachillerato o la certificación de haber concluido VI Grado, que no es equivalente con el certificado que se ofrece en los servicios de Educación Especial. Actualmente, el Instituto Nacional de Aprendizaje -INA ha abierto 85 diferentes opciones de formación a la población estudiantil egresada del iii ciclo y ciclo diversificado vocacional. En el caso de estudiantes con adecuación curricular significativa, se tiende a posibilitarle el ingreso a nivel de educación superior, carreras o especialidades que le permitan un empleo digno; mientras que en el caso del plan de estudios del iii ciclo y ciclo diversificado vocacional, se propende a la formación en un área técnica para que continúe con procesos de formación permanente. (Aguilar, 2016).

En Chile se señala que, a partir de 2017 y de manera progresiva hasta cubrir toda la enseñanza básica (primaria) en 2019, los estudiantes serán promovidos y recibirán una certificación común al sistema educativo en general, por lo que el sistema propende a minimizar las diferencias en estos procesos. Se estima que, a más tardar en 2020, se contará con criterios y orientaciones de adecuación curricular para enseñanza media (secundaria) que, tal como en la enseñanza básica, permitirá equiparar las condiciones de certificación, acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad. Los criterios y orientaciones de adecuación curricular suponen el currículum regular como referente; sin embargo, el factor que más incide negativamente es la formación inicial de los docentes “educadores diferenciales o especiales”, que no conocen el currículo nacional y tienen dificultades para elaborar progresiones de aprendizajes que le permitan constatar los progresos de sus estudiantes. Hasta hoy la Educación Especial ha estado regida por Decretos específicos para cada déficit con planes de estudios paralelos al currículum nacional, lo que ha incidido en la certificación, acreditación y promoción de las y los estudiantes con discapacidad, quienes cursaban estudios que no tenían la misma validez que en el sistema regular. La actual reforma educacional y la normativa que conduce el sistema hacia la inclusión, propenden a que la estructura del sistema incida de manera más positiva frente a estos procesos. La cultura del sistema escolar basada en la calificación y en rendimiento basado principalmente en contenidos curriculares, más que en el desarrollo de habilidades y actitudes, son factores que están incidiendo en el cambio que se está promoviendo hacia formas de evaluación más cualitativas y formativas. (Salazar, 2016).

En El Salvador, la certificación, acreditación y promoción guarda diferencias para estudiantes con y sin discapacidad. En las escuelas de educación especial para efectos de certificación y promoción se considera el criterio de edad cronológica (organización por ciclos de 3 a 4 años cada ciclo); las adecuaciones curriculares de acuerdo al nivel funcional de la población estudiantil; y, se utiliza una escala conceptual para valorar los avances o logros de los estudiantes. La certificación y promoción del estudiante se realiza al final del ciclo (3–4 años). En las instituciones educativas regulares, la edad cronológica es un criterio que permite definir el grado que corresponde cursar al estudiante; la certificación y promoción se realiza al final de cada año, se utiliza una escala numérica de 1 a 10 para valorar el nivel de logros de los aprendizajes, considerándose promovido el estudiante cuando alcanza un promedio de 5 en educación básica y 6 en educación media. Los

factores de mayor incidencia en la certificación, acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad son: la normativa que establece los criterios a seguir, la formación docente, los recursos de apoyo disponibles tanto al interior como fuera de la institución y las prácticas pedagógicas en el aula (ajustes curriculares, estrategias metodológicas, procesos de evaluación de aprendizaje). El sistema educativo salvadoreño según la Ley General de Educación (arts. 8 al 11), contempla dos modalidades: educación formal y no formal. La educación formal se imparte en establecimientos educativos autorizados, en una secuencia regular de años o ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos; corresponde a los niveles inicial, parvulario, básico, medio y superior. La educación no formal se ofrece con el objeto de completar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales, sin sujeción al sistema de niveles y grados de la educación formal, es sistemática y responde a necesidades de corto plazo de las personas y la sociedad. Los niveles de Educación Formal están abiertos para quienes vienen de la educación no formal e informal, con el único requisito de pasar por el proceso evaluativo que le señala la ley. En los diferentes niveles y modalidades se promueve el acceso, participación y el logro de aprendizajes de la población estudiantil, desarrollando diferentes mecanismos y estrategias que aseguren la permanencia y continuidad de la población estudiantil en el sistema educativo. (Tercero, 2016).

En México, se entregan los mismos documentos de certificación de estudios a alumnos con o sin discapacidad. Entre los factores de mayor incidencia en la certificación, acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad se encuentran: el ausentismo, el tamaño de la localidad donde vive, agudas insuficiencias con las que operan las escuelas de educación básica. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE, respecto a la población con discapacidad (INEE, 2014):

- De los niños de 3 a 5 años sólo asiste 48,2%; de 6 a 11 años, 81,4%; de 12 a 14 años, 72,4%; y, en el grupo de edad de 15 a 17 años, apenas 49,6%.
- Las diferencias entre la asistencia de la población con y sin discapacidad van de 17 a 25 puntos porcentuales en los grupos de edad referidos.
- Según los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, de los niños con discapacidad de 3 a 5 años de edad que habitan en localidades menores de 100 habitantes, sólo 35,5% asiste a la escuela; de los de 6 a 11 años, 71,4%; de los de 12 a 14, apenas asiste 59,4%.
- Entre quienes tienen 15 a 17 años sólo acude a la escuela 33,6%. Ser un niño con discapacidad y hablante de lengua indígena o que vive en localidades de alta marginación reduce también la posibilidad de acceder al servicio educativo.
- En cuanto a infraestructura y servicios básicos: carencia de drenaje en el 39,3% de escuelas de educación básica; falta de rampas para el acceso y circulación, en 61,4%; ausencia de baños adaptados para estudiantes con discapacidad, 74,7%; y, falta de acceso a internet, 58,3%. Además, el 71,7% de escuelas no tiene aula de cómputo y el 54% no cuenta con laboratorios

La Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación -DGAIR, unidad administrativa adscrita a la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, tiene como objetivo promover una administración escolar que apoye la labor educativa facilitando la participación de los particulares en la prestación de los servicios educativos en todos sus tipos, niveles y modalidades; el tránsito de los educandos en el sistema educativo nacional, mediante políticas que agilicen las resoluciones de la autoridad, en materia de revalidación y equivalencias de estudios, y la acreditación de los conocimientos adquiridos de manera autodidacta, por la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo. La DGAIR autorizó desde 2012-2013 la certificación de la formación para el trabajo, un planteamiento de la Dirección de Educación Especial, la emisión de documentos oficiales para la Certificación de las competencias laborales a la población con discapacidad que cursa en los Centros de Atención Múltiple -CAM que ofertan Capacitación laboral en el marco de la formación para la vida y el trabajo, a jóvenes con discapacidad de 15 a 22 años de edad. Dicha oferta educativa está alineada

al Marco Mexicano de Cualificaciones -MMC y este a su vez a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CIIE o ISCED (1997). (Valdés, 2016).

Cada país habrá de identificar claramente la población atendida y no atendida según grupos de edad para que sus políticas de acceso, promoción y conclusión sean pertinentes, a la vez que deberán vincular con mayor eficiencia todos los servicios educativos para que toda la población tenga acceso a la educación. A partir de la consideración de que la tasa de promoción es una medida parcial de la eficacia de los sistemas educativos, les resultará de particular interés contar con información válida, confiable y desagregada sobre: nivel, tipo de sostenimiento y control administrativo; sexo, edad, autoidentificación étnica, zona de residencia, situación económica del hogar; tipos de servicio o modelos educativos; grados escolares que presentan mayores desigualdades en la promoción; cualificación de los aprendizajes que garantiza la transitabilidad y continuidad de estudios más allá de la educación básica; tasas de abandono como rezago grave y sobriedad (extraedad); ausentismo y repitencia. Ante la demanda potencial de la población con discapacidad, los sistemas educativos habrán de autoevaluarse para determinar en qué medida atraen a esta población para reorientar la oferta según las necesidades que se observen y proceder con tareas de planeación e implementación.

#### 3.4. EVALUACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN

La evaluación docente en la región genera más controversias y resistencias que expectativas y motivación, con estudios centrados en lo instrumental dejando vacíos de carácter conceptual que convocan a investigaciones de mayor profundidad con énfasis en la cualificación y el para qué.

La evaluación pedagógica más allá del enfoque para su construcción teórica -socialista, crítica y conceptual- debiera ser de utilidad para la reflexión y análisis de la práctica en el aula, debiendo considerar no solamente resultados cuantitativos o de carácter sumativo, sino de seguimiento y acompañamiento a los procesos. En la evaluación docente indefectiblemente convergen tres elementos: el enfoque pedagógico, el modelo educativo y el trabajo docente, siendo este último el que define de manera efectiva la concreción de las políticas.

No es dable descuidar la incesante y cambiante dinámica de cuanto ocurre al interior de un aula, particularidad que suele ser desconocida por quienes son responsables de diseñar la instrumentación para la evaluación docente. A manera de ejemplo, el quehacer áulico se ve abocado y, en ocasiones, desbordado por tener que responder a situaciones de una post modernidad en la que

(...) los padres no quieren "problemas" sino resultados. Cuando esto no es así (porque hay dificultades de conducta o de aprendizaje) es la escuela la que se vuelve inmediatamente sospechosa. Alguien (un profesor, el gabinete pedagógico, etc.) no está cumpliendo con su misión. Sumémosle a eso la queja de los hijos por sentirse "demasiado exigidos" o por haber chocado con algún límite o norma y tendremos a padres al borde de un ataque de nervios. O de un pataleo anacrónico contra la escuela (...). (Perspectivas Sistémicas, s.f.)

En este escenario, la autoridad y la escuela agonizan al tener que atender hijos huérfanos de padres vivos, en una sociedad en la que *los padres no educan y los hijos no maduran* (Sinay, Sergio).

La evaluación docente guarda la tradición del manejo del poder, autoridad y control, de uno que sabe sobre aquel que no. Un control institucional que actúa como si fuese la Gestapo de la educación, desde el miedo y la incertidumbre, que emite juicios de valor y se reduce a ser un elemento de medición focalizado en el control y la sanción. Lo ideal es que el maestro construya y defina sus propios criterios de evaluación y sepa elaborar instrumentos, escalas valorativas e

interpretar la información que se obtiene en cada caso (Rojas, 2012), sin descuidar las encuestas a estudiantes, así como el compromiso y armonía parental.

La problematización de la evaluación docente podría girar en torno a cuestiones relacionadas con el liderazgo educativo y la gestión en aula en términos de inclusión, como:

- ? ¿Qué peso se asigna a la práctica pedagógica en pro de la inclusión en aula?
  - ▶ La evaluación docente, ¿impulsa a generar un ambiente áulico propicio para el aprendizaje, conocedor, respetuoso y valorador de las diferencias? ¿Impulsa la institucionalidad desde el trabajo colaborativo?
- ? ¿En qué medida se incorpora la incidencia del compromiso parental como variable interviniente?
  - ▶ La evaluación docente, ¿estimula la participación constructiva y propositiva de las familias? ¿Reposiciona el rol docente en el imaginario social?
- ? ¿Apuntan al mejoramiento de las capacidades de gestión?
  - ▶ La evaluación docente, ¿motiva a propiciar un clima positivo, de respeto, de normas y empatía en el aula?
- ? ¿Se considera la multidimensionalidad de una hora académica?
  - ▶ La evaluación docente, ¿promueve el aprovechamiento del tiempo y la significación de conocimientos? ¿Incita a la investigación sobre las singularidades de los estudiantes en el aula?
- ? ¿Qué tan atractivos son para los docentes los procesos de evaluación?
  - ▶ La evaluación docente, ¿mejora el profesionalismo? ¿Instaura círculos de discusión profesional generadores de aportes desde la gestión que incidan en el diseño de la política pública, en relación con componentes como la acreditación, certificación y promoción? ¿Fortalecen la confianza de los docentes?
- ? Los instrumentos aplicados, ¿se diferencian a los utilizados en el ámbito laboral empresarial?
  - ▶ La evaluación docente, ¿se centra en la práctica pedagógica?

La evaluación docente es deseable vaya en línea con la complementariedad de los cuatro dominios fundamentales de la práctica pedagógica.

**Cuadro 6: Dominios fundamentales de la práctica docente**

DOMINIO		PRÁCTICA DOCENTE
La preparación de la enseñanza	supone	Trato adecuado con los alumnos, dominio de los contenidos impartidos, metodologías pertinentes e innovadoras.
La creación de ambientes propicios para el aprendizaje y la paz	apunta a	Capacidad para establecer un clima positivo, de respeto, de normas y empatía.
La enseñanza para el aprendizaje	se relaciona con	Capacidad para establecer metas y procedimientos claros para los estudiantes, saber motivar, aprovechar el tiempo, generar actividades relevantes y significativas, evaluar adecuadamente.

DOMINIO	PRÁCTICA DOCENTE	
El profesionalismo docente	alude a	Un conjunto de criterios en relación con la evaluación individual y grupal en tanto se alcanzan las metas del aprendizaje y se logra la participación; así como la autoevaluación en torno al nivel de eficacia en el logro de resultados.

Fuente: Con base en (Fernández, 2007).

Una verdad de Perogrullo es afirmar que no se puede evaluar aquello que no se ha enseñado. Por tanto, la formación docente y la capacitación en funciones precisan de cambios en pro de desarrollar competencias específicas para ejercer funciones de apoyo y asesoramiento tendientes a facilitar el acceso, la participación y el progreso en el aprendizaje de estudiantes que enfrentan barreras al aprendizaje y la participación a lo largo de la trayectoria escolar. (Duk, 2014).

La inclusión no es una graciosa dádiva ni una opción, es un derecho; no es una teoría, es una vivencia; en definitiva, la escuela es inclusiva o no es tal.

### 3.5. UNA MIRADA A LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Las pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, tienen en su génesis establecer el nivel de logro de aprendizajes mínimos, miden algunos –no todos- los contenidos curriculares, para impulsar la implementación de planes de mejora en caso de que no se hubieran alcanzado. Se asume que los resultados de las evaluaciones han de ser de utilidad como base para tomar decisiones en torno a políticas educativas mejor fundamentadas, mejorar la gestión de los sistemas educativos, así como la colaboración y el aprendizaje continuo de los mismos. En tal virtud, es mayor el número de países que se suman a participar de las evaluaciones estandarizadas.

Los límites de estas pruebas en cuanto a la producción textual, la resolución de problemas o el razonamiento científico, que por su esencia requieren observar un proceso y no limitarse a registrar una alternativa de respuesta; confrontan el sistema educativo desde dentro. Más aún cuando hay una tendencia homogeneizadora que echa al traste el reconocimiento de la individualidad y lo transforma en individualismo competitivo.

Es grave cuando los resultados de estas pruebas y su publicación, se utilizan como falacias mediáticas; más aún cuando se propicia un mercantilismo competitivo entre las escuelas, a partir de las políticas de evaluación estandarizada dirigidas a establecer incentivos económicos en función de los resultados:

- Utilizar los resultados para construir rankings de escuelas y hacerlos públicos, como forma de: fomentar la responsabilidad de las escuelas por sus resultados; entregar a las familias información para la toma de decisiones sobre la escuela a la cual enviar a sus hijos; promover la competencia entre los centros educativos por obtener mejores resultados.
- Utilizar los resultados para entregar incentivos económicos a las escuelas que obtienen mejores resultados o mejoras en relación a sus resultados en evaluaciones anteriores.
- Utilizar los resultados como indicador de la calidad del trabajo de cada docente y como criterio para otorgar incentivos económicos. (Ravela, y otros, 2008)

Lleva a graves malentendidos sobre el rendimiento de los estudiantes, las escuelas y los sistemas escolares; hay estudios que muestran que muchas escuelas planifican su enseñanza en función de lo que miden los test estandarizados, con la firme intención de inflar sus puntajes (Koretz, 2008).

La presión por enseñar “lo que entra en el examen”, hace que se abandonen materias que aportan a la formación integral, por ejemplo, música, arte, o desarrollo de habilidades emocionales y sociales; destinando esas horas para aplicar ensayos / simulacros / simulaciones. Se afecta el accionar de las escuelas que, por aumentar el puntaje en sus resultados, restringen, excluyen y discriminan a algunos estudiantes. Aunque se observa la tendencia a propiciar adaptaciones a las pruebas para equiparar oportunidades para estudiantes con discapacidad, cuando forman parte de los requisitos para la acreditación y promoción, por ejemplo, en los casos de Colombia, Brasil y Ecuador, suponen una presión extraordinaria en el “entrenamiento” para las pruebas que se superpone al *qué* y al *para qué* de la educación. Se pone en serio riesgo toda posibilidad de propiciar espacios para construir comunidades de aprendizaje, participación y paz.

En los colegios que subieron rápidamente sus puntajes [en Estados Unidos, a partir del estudio del doctor Daniel Koretz], se impedía a los alumnos con necesidades educativas especiales o de bajo rendimiento asistieran al colegio el día de aplicación del test estandarizado. Es importante analizar esta situación desde el punto de vista ético, pues cuesta pensar en un equipo directivo y cuerpo docente alineados para diseñar esta estrategia. ¿Se imaginan un hospital que no permitiera el ingreso de enfermos, de manera de exhibir altos índices de mejora de sus pacientes, cuando en verdad no ha mejorado nunca a ninguno? (Hidalgo, 2016).

Las pruebas estandarizadas no pueden hacer caso omiso de la pedagogía, la didáctica y el sentido ético de la educación que solamente puede entenderse desde una perspectiva inclusiva.

En línea con las palabras de Michel Foucault: *no es que todo sea malo, es que todo es peligroso...* Las pruebas estandarizadas guardan, en su génesis, la intencionalidad de ser herramientas para el mejoramiento del sistema; no obstante, el uso que de ellas se hace va hacia el marketing, lleva a competir entre instituciones haciendo alusión a los resultados en un reduccionismo tan alarmante como lapidario de la educación. Aunque se subraya a Finlandia como ideal a ser alcanzado en educación, no se siguen los lineamientos que mantiene su sistema, por ejemplo, para los finlandeses los resultados de las pruebas estandarizadas son referentes, lo que cuenta realmente son los aprendizajes y cómo el profesorado enseña.

#### Gráfico 4: Reportaje sobre pruebas estandarizadas (Ecuador, 2016)

7 de noviembre de 2016 12:58

## Los colegios más caros en Quito no obtienen la mejor nota



En SER Bachiller, evaluación del Ineval para tercero de Bachillerato, otra vez planteles con pensiones entre los USD 55 a 440 sacaron mejores puntajes. Foto: EL COMERCIO.

Fuente: Publicación de diario El Comercio (Puente & Rosero, 2016).

### 3.6. LA SITUACIÓN ACTUAL, ¿AUGURA EL CUMPLIMIENTO DEL CUARTO OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE –ODS?

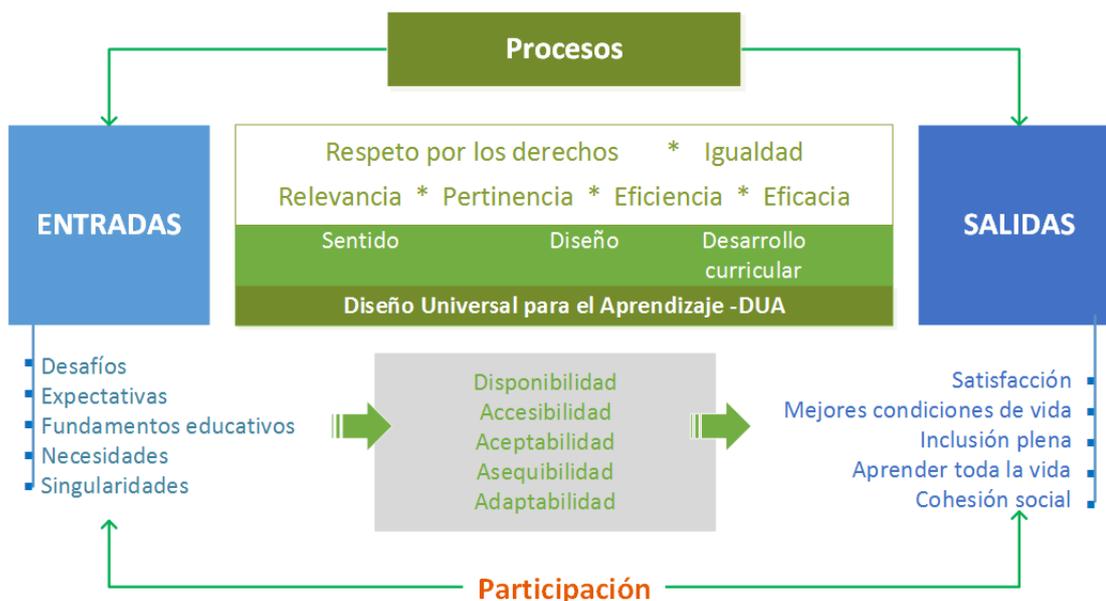
A pesar de las asimetrías persistentes, el panorama expuesto en los apartados previos permite mirar con optimismo el futuro. Se observan logros que contrastan con la situación antes de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), de construcción amplia y participativa cuya génesis en el accionar conjunto de personas con discapacidad y sus familias, movimientos asociativos y profesionales, gobiernos y organismos multilaterales, continuará insistiendo e incidiendo en la agenda de lo público, motivando e impulsando en las comunidades procesos inclusivos que auguren, si no el cumplimiento el mayor acercamiento posible, a la consecución de las metas planteadas en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible –ODS.

**ODS N° 4:** Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (ODS, 2015).

Serán decisivos los pasos en firme que se puedan dar, a partir de la voluntad política de cada país para:

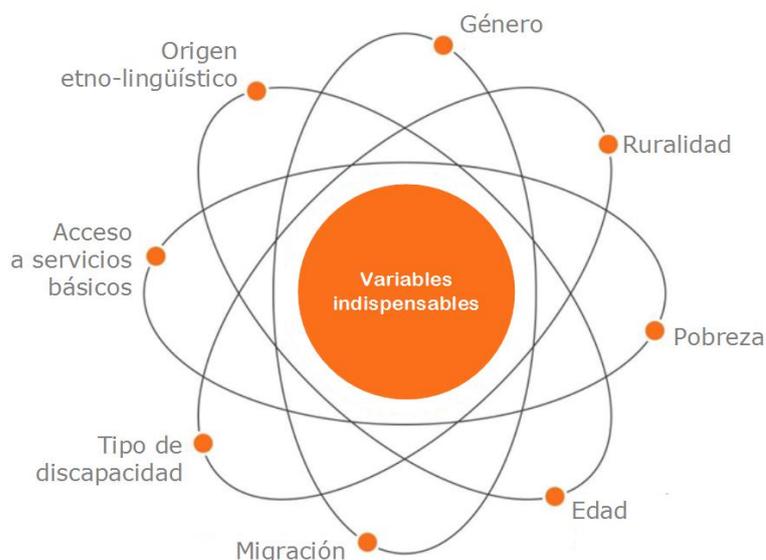
- ↪ Mirarse desde dentro a la luz de las preocupaciones y las recomendaciones que de ellas devienen, formuladas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con especial atención a las relacionadas con el objetivo 24 de la Convención (CRPD, 2016);
- ↪ Prestar una escucha atenta a la sociedad civil desde el ejercicio de la libertad de expresión;
- ↪ Desmantelar el miedo e impulsar la participación activa, respetuosa y propositiva;
- ↪ Privilegiar la calidad y la cualidad sin olvidar la cantidad;
- ↪ Ir de la cosificación a la humanización, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales;
- ↪ Parar la inmediatez para asumir la formación;
- ↪ Mantener como referentes las calificaciones internacionales y justipreciar la evaluación tanto formativa como sumativa;
- ↪ Fortalecer el quehacer docente desde la formación y capacitación en funciones;
- ↪ No confundir individualidad con individualismo;
- ↪ Sopesar entradas, analizar procesos y atisbar las salidas que definen la calidad:

Gráfico 5: La calidad en términos de entradas, procesos y salidas



Las variables indispensables de entrada se entienden desde la multidimensionalidad del ser humano: género, ruralidad, pobreza, edad, migración, tipo de discapacidad, acceso a servicios básicos, origen etno-lingüístico.

Gráfico 6: Algunas variables de entrada



Prestar atención a la falta de apoyos afectivos a la educación inclusiva, la rígida separación y distinto tratamiento entre las etapas educativas obligatorias y las no obligatorias, la desconexión entre el sistema educativo y el mercado laboral, con ausencia de mecanismos de orientación vocacional y el no empoderamiento del alumnado con discapacidad y de sus familias en cuanto a convencerse de sus potencialidades educativas y laborales. Para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes con discapacidad, la primera medida es instaurar un sistema educativo verdaderamente inclusivo, acabando con las estructuras de educación especial y garantizando a todo el alumnado con discapacidad el derecho a la inclusión en la enseñanza. No basta con un cambio legal, que es en todo caso imprescindible, sino que para que exista educación inclusiva, han de proveerse apoyos efectivos de todo tipo y condición

para que esta no sea meramente nominal. Ha de mejorarse también la gobernanza del sistema educativo, dando entrada y participación al movimiento social de las personas con discapacidad y sus familias. (Cayo Pérez Bueno, 2016).

Entre otros desafíos pendientes: disponer de una información desagregada de calidad y contrastable; incrementar la cobertura y asegurar la transitabilidad entre niveles garantizando la cualificación de aprendizajes; contar con una legislación integral; consolidar comunidades de aprendizaje, seguridad y paz, desde la profesionalidad de la gestión docente, la confianza y el respeto; visión, inspiración e integridad; mayor y mejor calidad de la inversión; sistemas de protección y promoción social. Recordando que la gestión en aula define la concreción de las políticas públicas siendo el docente el gestor, por tanto es decisiva su formación y capacitación en funciones, así como mejorar sus condiciones de trabajo y de vida.

**Gráfico 7: Desafíos pendientes**



↳ Si se considera que la educación básica ha de impulsar la formación profesional con la ulterior incorporación a entornos laborales, asegurar tanto el aprendizaje durante toda la vida como mejores condiciones de vida para las personas con discapacidad, su desarrollo integral ha de garantizarse teniendo como base aprendizajes cualificados que se evidencian en procesos de evaluación con adaptaciones razonables y equitativas, que facilitan y efectivizan la promoción entre grados y tramos de la educación, con la concomitante acreditación y certificación de sus capacidades y logros, en igualdad de condiciones que las demás personas.

## 4. ENCUESTA EN-LÍNEA Y APORTES DE LA SOCIEDAD CIVIL

Gráfico 8: Encuesta en-línea sobre la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad en la región



### Certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad en Iberoamérica

#### 4.1. ANTECEDENTES

Se diseñó un cuestionario en-línea<sup>45</sup> con la finalidad de conocer la percepción de la ciudadanía sobre la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad en los países miembros de RIINEE, en el marco de la educación inclusiva como señala la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

La invitación a responder la encuesta parte de la premisa de que la participación ciudadana es engranaje fundamental de un sistema democrático y que una sociedad activa que se implica en la agenda pública enriquece la acción gubernamental, dotándola de pertinencia y eficacia. Desde el compromiso que tienen los Estados parte de impulsar la participación, garantizar la libre expresión y recoger los aportes de la ciudadanía, se considera que las respuestas proporcionarán a los gobiernos una valiosa información sobre las inquietudes, necesidades e intereses de las personas con discapacidad en relación con los procesos de certificación, acreditación y promoción escolar de este importante grupo de población estudiantil.

El cuestionario constó de cuatro partes:

- 1) datos de identificación útiles para el análisis general;
- 2) una escala de afirmaciones para relacionar, según el grado de acuerdo, sobre la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad;
- 3) una escala de indicadores sobre inclusión y el nivel de aplicación en cada país;
- 4) preguntas abiertas en relación con el futuro.

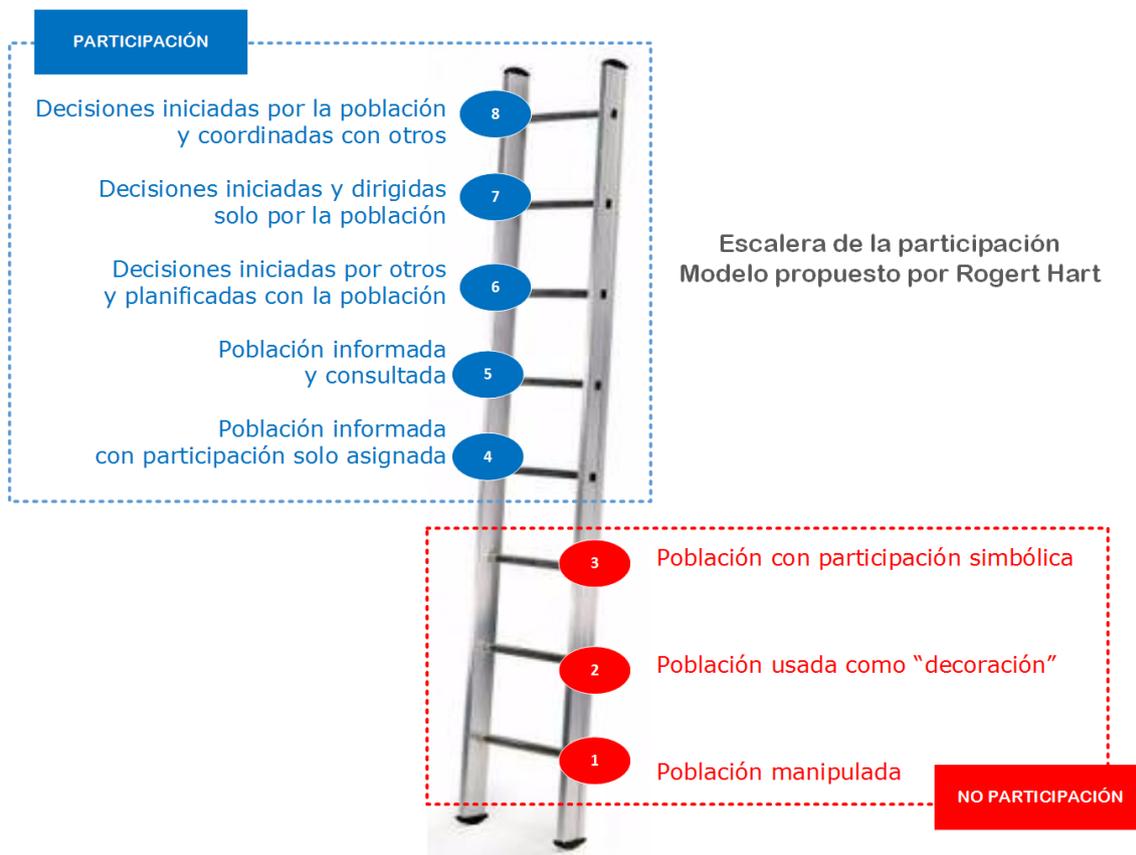
La confidencialidad y salvaguarda de la identidad de los informantes estuvo garantizada por la herramienta utilizada; sin embargo, se dejó al final la posibilidad de consignar datos de identificación personal en caso de que fuera de interés para el informante que se registre su participación. El tiempo promedio para responder fue de 15 minutos.

La difusión de la encuesta se realizó a través de redes sociales, con apoyo de RIINEE y miembros de la sociedad civil. Entre el 18 de julio y el 11 de octubre, se registró la entrega de 2.291 cuestionarios, que denota interés en el tema pero la tasa de cuestionarios válidos es diametralmente menor y estuvo acompañada de comentarios alusivos a cierto cansancio generado

<sup>45</sup> <https://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=2180713>

por aportar sin que haya eco en las instancias de toma de decisiones, se hizo mención especialmente a manipulación y utilización, que remiten a los peldaños inferiores de la escalera de participación propuesta por Rogert Hart (1992), que se consideran modelos engañosos o sustitutos, donde no hay una verdadera participación; también se mencionó la preferencia de no participar por temor a realizar pronunciamientos contrarios a la posición oficial, que tengan retaliaciones a futuro. De las respuestas, 210 lo hacen de manera indistinta, se observa preferencia por preguntas cerradas y, solamente, 148 responden a la totalidad del cuestionario.

**Gráfico 9: Escalera de la participación. Modelo propuesto por Rogert Hart**

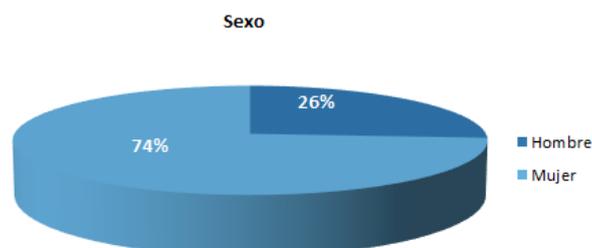


Fuente: Rogert Hart (1992).

## 4.2. DATOS DE PARTICIPANTES

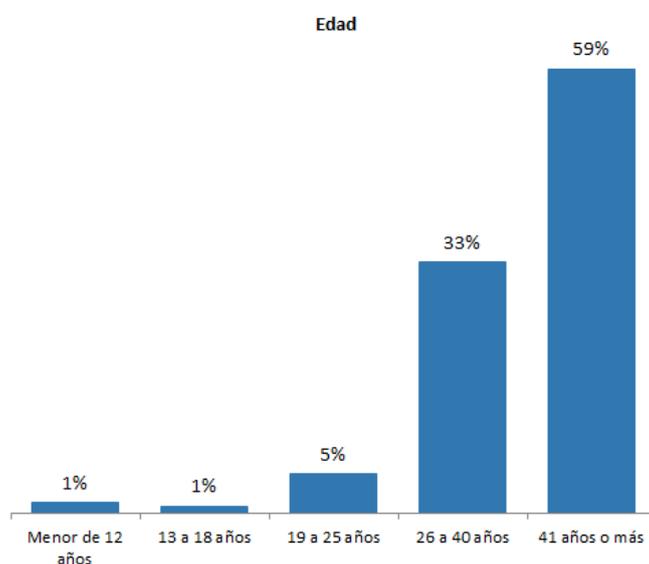
1. Las tres cuartas partes de las respuestas fueron consignadas por mujeres. La tendencia a participar en temas educativos es preferentemente femenina; que, refleja también que en los hogares suelen las madres hacerse cargo de la educación de sus hijos.

Gráfico 10: Personas que respondieron la encuesta, según sexo



2. La mayoría de las encuestas fueron respondidas por personas de 41 o más años de edad. La tercera parte, señala tener entre 26 y 40 años. Los porcentajes son sumamente bajos para participantes menores de 25 años. Se explica en la medida de que el cuestionario contenía preguntas relacionadas con referentes internacionales, legislación nacional y políticas públicas, temas que no suelen concitar la atención de población joven.

Gráfico 11: Personas que respondieron la encuesta, por grupos de edad



3. Las respuestas provienen, en su mayoría, de Perú, donde la encuesta se puso a disposición del público acompañada de un comunicado emitido por la Dirección General de Servicios Educativos Especializados, del Ministerio de Educación de Perú, desde los principios de participación democrática y transparencia institucional (Rivas M. , 2016). Costa Rica tiene una participación bastante representativa, seguida por Argentina, Colombia, Ecuador, Brasil y Venezuela. En contraste, Cuba, Nicaragua y Paraguay, no registran respuesta alguna.

Tabla 2: Respuestas recogidas según país de residencia

País de residencia	Total de respuestas	País de residencia	Total de respuestas
1. Argentina	23	12. Honduras	2
2. Bolivia	2	13. México	4
3. Brasil	11	14. Nicaragua	0
4. Chile	1	15. Panamá	3
5. Colombia	18	16. Paraguay	0
6. Costa Rica	42	17. Perú	65
7. Cuba	0	18. Portugal	1
8. Ecuador	14	19. República Dominicana	1
9. El Salvador	4	20. Uruguay	4
10. España	4	21. Venezuela	9
11. Guatemala	1	22. Otro	1
<b>Respuestas recogidas: 210</b>			

Gráfico 12: Respuestas según país de residencia



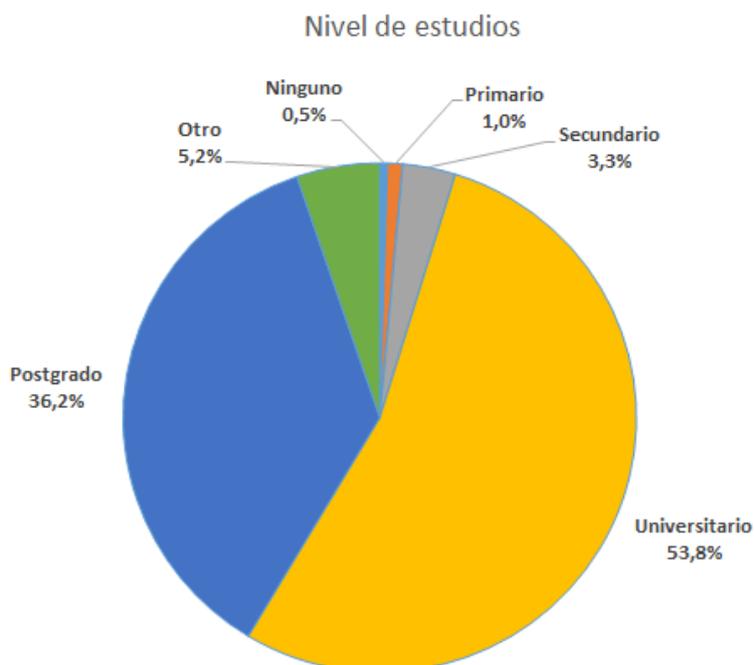
- Las respuestas son enviadas, sobre todo, desde áreas urbanas, donde hay mayores posibilidades de disponer de internet.

Gráfico 13: Respuestas según área de residencia (urbana o rural)



- La mayoría de participantes tiene un nivel de estudios superior y de post grado. Se registra una respuesta sin nivel alguno de estudios.

Gráfico 14: Nivel de estudios de las personas que respondieron la encuesta



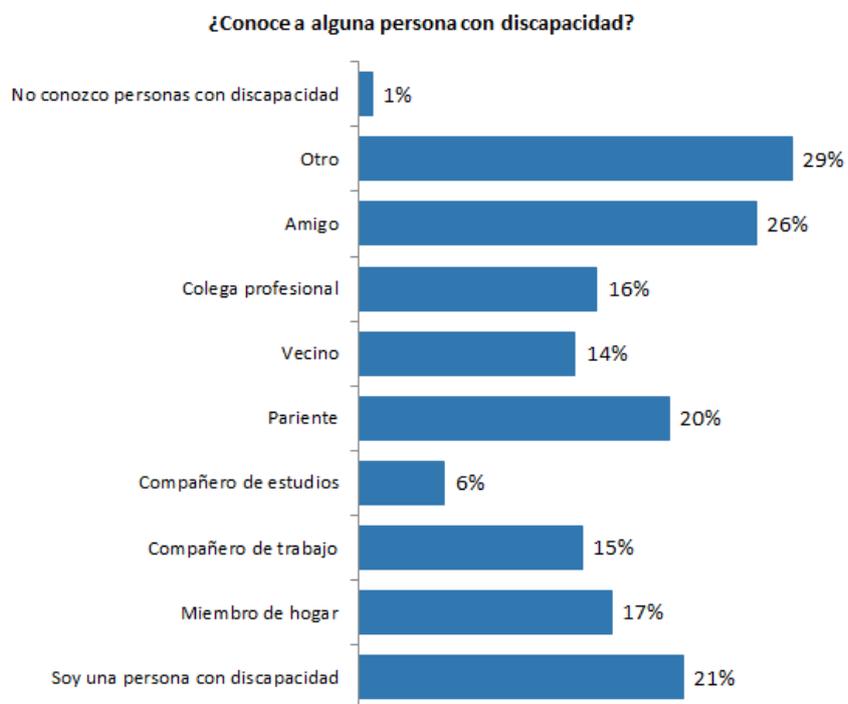
- Los dos tercios de las respuestas son consignadas por docentes. Anima que así sea por cuanto es un tema educativo de competencia directa a su rol profesional y ocupación, siendo necesario un mayor posicionamiento del pronunciamiento docente con fuerza de incidencia en el diseño de la legislación y de las políticas públicas. Será siempre deseable la participación de la ciudadanía toda vez que la educación constituye una responsabilidad que nos convoca a todos.

Gráfico 15: Ocupación de las personas que respondieron la encuesta



- La quinta parte de cuestionarios es respondido por personas con discapacidad y es alto el porcentaje de quienes tienen algún tipo de vinculación con una persona con discapacidad.

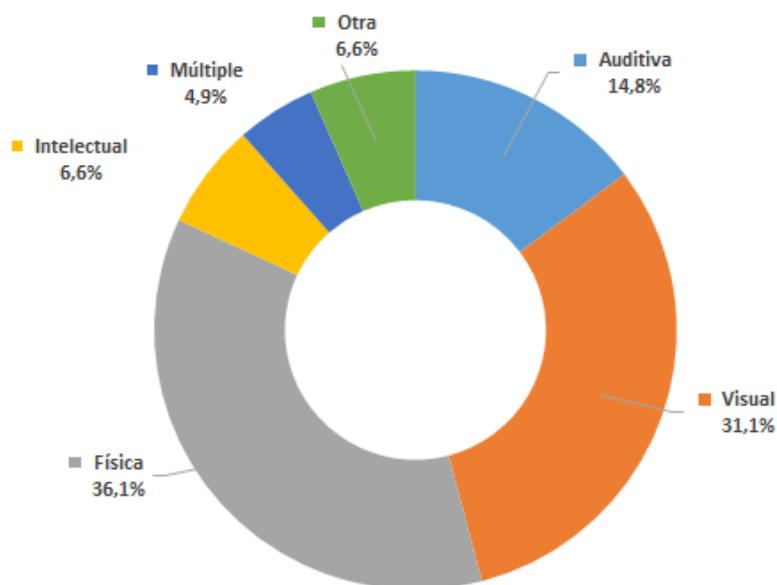
**Gráfico 16: Participantes con discapacidad y según relación con personas con discapacidad**



- De las personas con discapacidad que respondieron el cuestionario, los porcentajes más altos corresponden a discapacidad física o visual, en menor proporción a discapacidad auditiva y en porcentajes mucho más bajos, discapacidad intelectual, otra y múltiple.

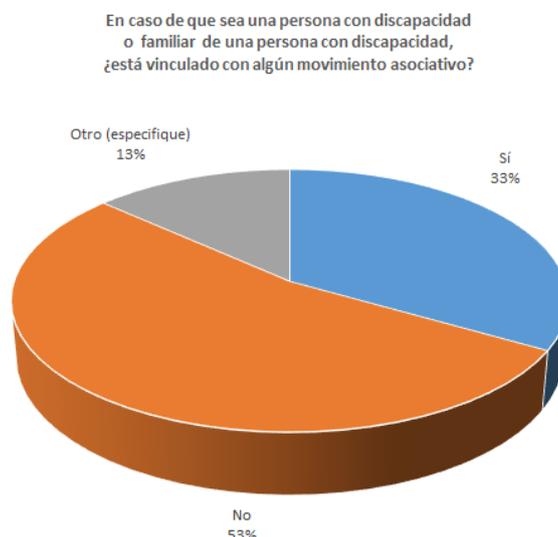
**Gráfico 17: Personas con discapacidad participantes, según tipología**

**Si usted es una persona con discapacidad, indique el tipo de discapacidad**



9. El asociacionismo genera fuerza de incidencia e impulsarlo es parte de la responsabilidad de los gobiernos y compromiso de quienes lideran movimientos a nivel nacional y en territorio. De las 150 personas que responden, la mayoría –en calidad de persona con discapacidad o familia- no están vinculados a movimiento asociativo alguno; es decir, su trayectoria se forja desde un trabajo individual y, en el mejor de los casos, familiar.

**Gráfico 18: Discapacidad y asociacionismo**



Una persona detalla que fue miembro de un movimiento asociativo pero en la actualidad ya no. Otras respuestas refieren a ser parte de organismos gubernamentales o de organizaciones no gubernamentales prestadoras de servicios para personas con discapacidad.

### 4.3. ESCALA DE AFIRMACIONES

La segunda parte del cuestionario presenta una serie de afirmaciones relacionadas con la educación de personas con discapacidad.

1. Se aborda: percepción, derechos, legislación, equidad, así como evaluación, acreditación, certificación y promoción.
  - 1.1. El 90% de participantes afirma que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad.

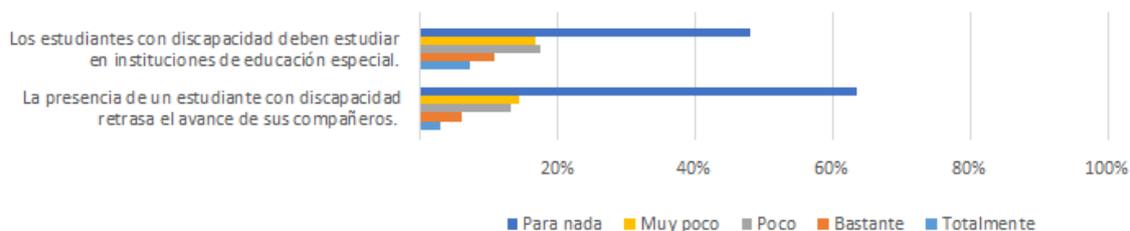
**Gráfico 19: Percepción de los participantes sobre el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad**



Cerca de la quinta parte de participantes (18%) opina que la educación de personas con discapacidad debiera impartirse en instituciones de educación especial; frente al desacuerdo total de casi la mitad (48%) y de una tercera parte que fluctúa entre poco o muy poco su pronunciamiento en relación con educación especial para personas con discapacidad.

Apenas un diez por ciento considera que la presencia de un estudiante con discapacidad retrasa el avance de sus compañeros. Algo más de dos tercios (63%) afirman que para nada y, la cuarta parte de participantes percibe que puede haber poca o muy poca afectación en términos de retraso para los compañeros de una persona con discapacidad.

**Gráfico 20: Percepción de los participantes en relación con educación especial y sobre la afectación en el avance de sus pares**



Un gran 78% coincide en que las instituciones educativas están obligadas a recibir a todo estudiante que solicite ingresar a ellas. Durante el último quinquenio se observa un incremento de la población estudiantil con discapacidad que asiste a centros educativos pero la mayoría (54%) observa que persiste la resistencia por parte de las instituciones a recibir a personas con discapacidad, además de que la admisión está sujeta a pruebas de ingreso. Pronunciamiento que va en línea con el nivel de cumplimiento de la normativa así como con la necesidad de establecer medidas afirmativas, ajustes razonables y claros mecanismos de exigibilidad.

**Gráfico 21: Percepción de los participantes sobre obligatoriedad de las instituciones a recibir estudiantes con discapacidad y sujeción a pruebas de ingreso**

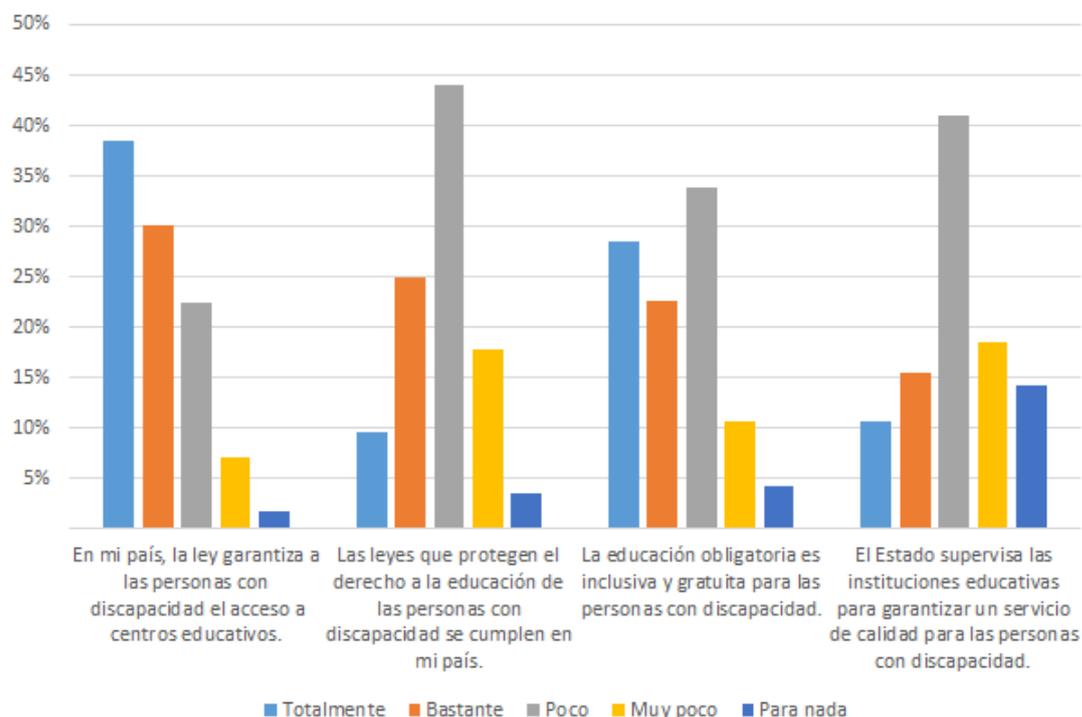


- 1.2. Hay acuerdo en que la ley garantiza a las personas con discapacidad el acceso a centros educativos; no obstante, la mayoría (66%) percibe que las leyes que protegen el derecho a la educación no se cumplen.

La fragmentación y segmentación de la legislación, así como la variabilidad en cuanto a enfoques de inclusión se evidencia en la respuesta sobre la obligatoriedad de una educación inclusiva y gratuita para las personas con discapacidad. Algo más de la mitad de respuestas son afirmativas (52%).

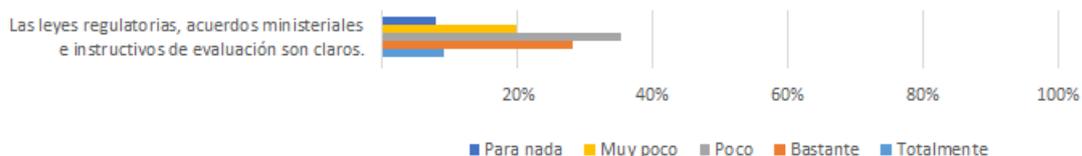
Se percibe que el Estado supervisa las instituciones educativas entre poco, muy poco y nada (73%) para garantizar un servicio de calidad para las personas con discapacidad.

**Gráfico 22: Percepción sobre la legislación y supervisión para garantizar calidad en servicios educativos**



1.3. Para la mayoría (63%), las leyes regulatorias, acuerdos ministeriales e instructivos de evaluación carecen de claridad; mientras que más de la tercera parte (37%) considera que sí lo son. Esta diversidad de criterios se explica en la medida de un porcentaje notable de funcionarios públicos y docentes que registran respuestas, queda como inquietud si la población estudiantil con discapacidad y sus familias los conocen y cuál sería su percepción acerca de la normativa relacionada con la evaluación.

**Gráfico 23: Percepción sobre la claridad de la legislación educativa en relación con educación inclusiva**



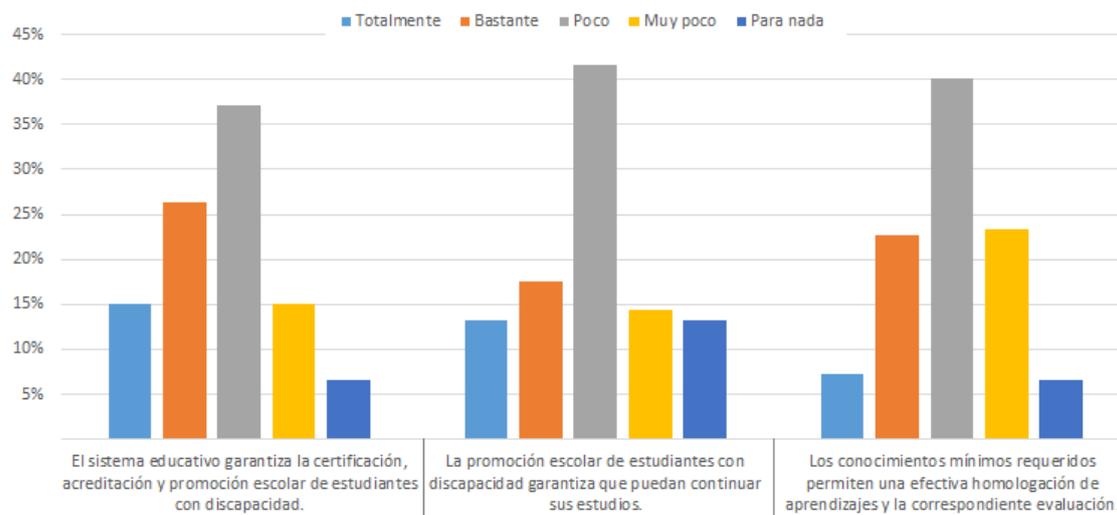
1.4. Se observa una situación de franca desventaja del estudiantado con discapacidad en relación con sus pares.

Dos tercios de participantes (59%) perciben que el sistema educativo no garantiza la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad.

Siendo mayor el porcentaje (69%) que considera que la promoción escolar de estudiantes con discapacidad no asegura que puedan continuar sus estudios.

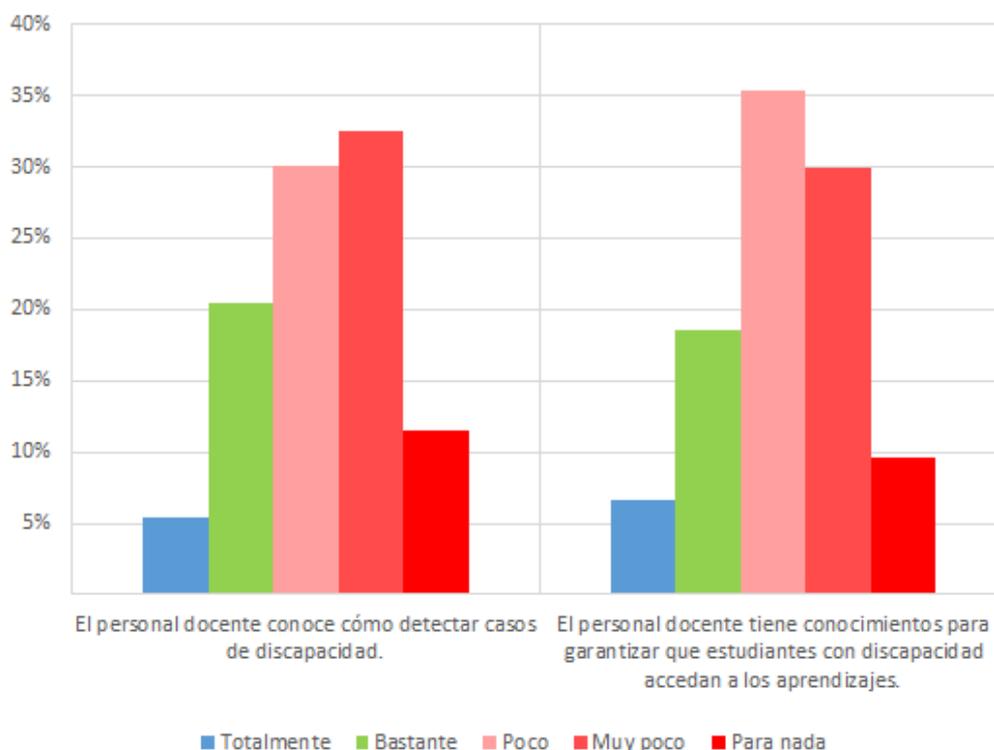
Una gran mayoría (60%) considera que los conocimientos mínimos requeridos, no permiten una efectiva homologación de aprendizajes.

**Gráfico 24: Percepción sobre certificación, acreditación, promoción y conocimientos mínimos para una efectiva homologación**



1.5. La percepción generalizada (74%) es que el personal docente no sabe cómo detectar casos de discapacidad y tampoco tiene conocimientos para garantizar que estudiantes con discapacidad accedan a los aprendizajes (75%). Se ratifica la urgente necesidad de formación inicial y capacitación en funciones para que el desempeño docente garantice la implementación de educación inclusiva en la gestión de aula, instancia decisiva para la realización de derechos y para que las políticas públicas trasciendan el diseño y se tornen en acción.

**Gráfico 25: Percepción sobre conocimiento de los docentes para detectar casos de discapacidad en el aula y para garantizar su acceso a los aprendizajes**



- 1.6. La mayoría de participantes observa que subsiste la disparidad en el acceso a centros educativos, entre hombres y mujeres con discapacidad en edad escolar; así como la asimetría entre zonas urbanas y rurales. Las políticas de equidad y su implementación son decisivas para el cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible.

Gráfico 26: Percepción sobre el acceso de hombres y mujeres con discapacidad al sistema educativo

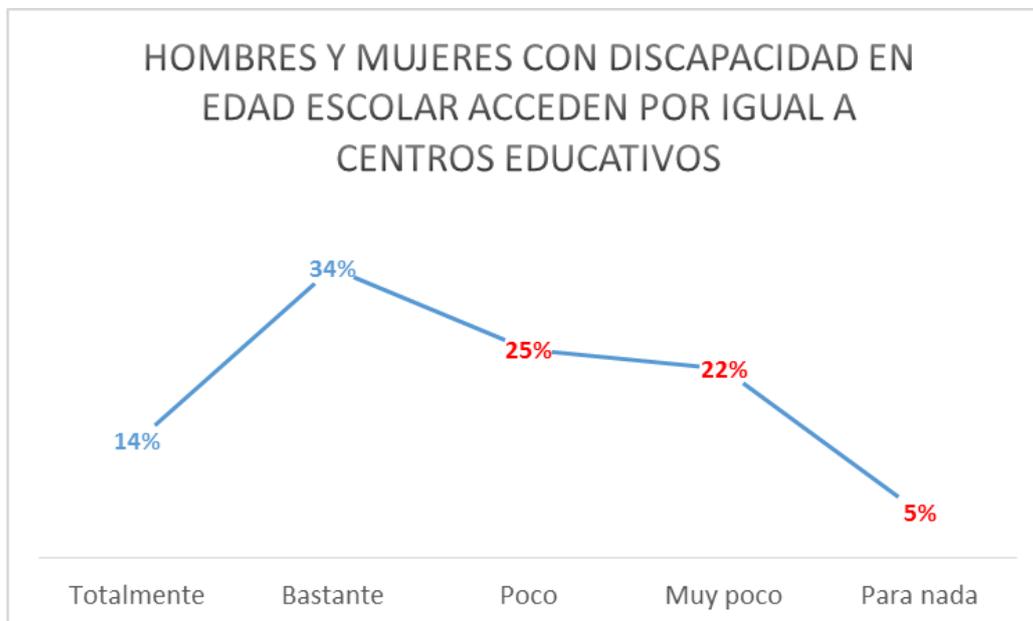
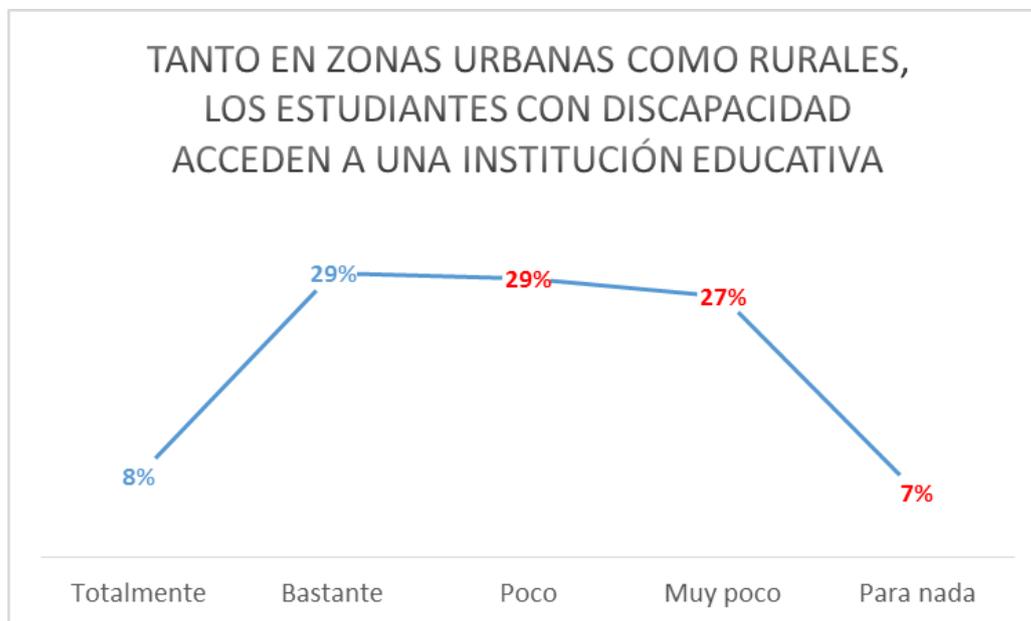
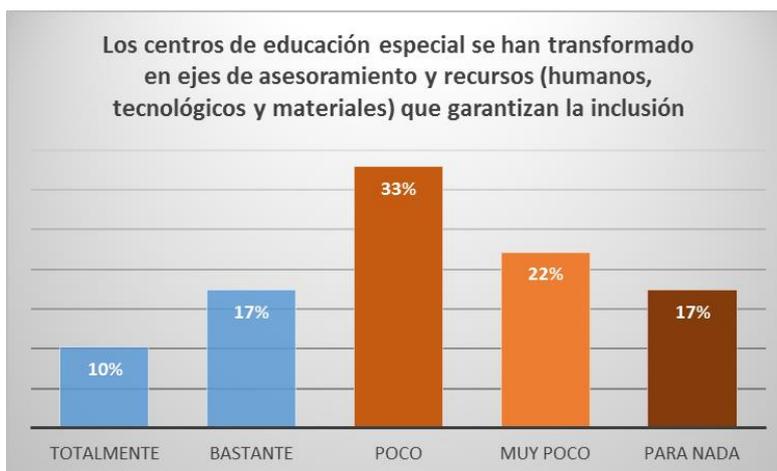


Gráfico 27: Percepción sobre el acceso de estudiantes con discapacidad según zona de residencia



- 1.7. Los participantes perciben que aún es largo el camino de transición de los centros de educación especial para transformarse en ejes de asesoramiento y recursos (humanos, tecnológicos y materiales) que garantizan la inclusión.

**Gráfico 28: Percepción sobre la transición y transformación de los centros de educación especial**

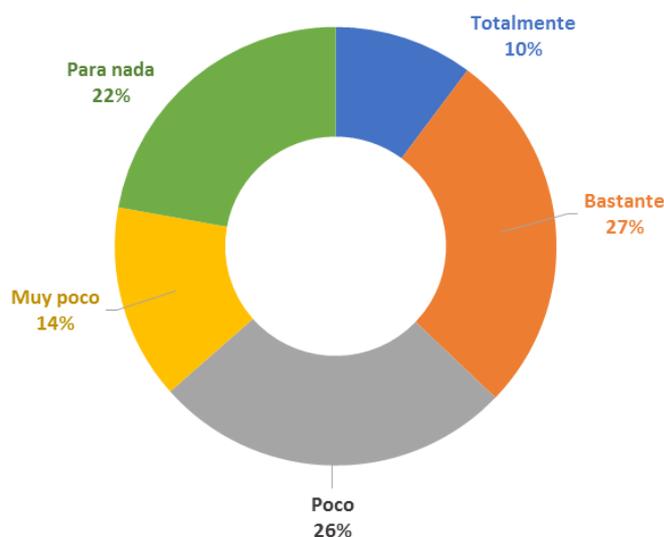


1.8. La percepción de que los estudiantes con discapacidad requieran más años para concluir un nivel educativo constituye una barrera actitudinal que pone como punto de partida bajas expectativas. El efecto Pigmalión o la profecía autocumplida, en educación lleva a constatar que el desarrollo intelectual de los estudiantes es, en gran medida, una respuesta a las expectativas de sus profesores y la manera en que estas expectativas se transmiten.

*Las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirían los alumnos, determinan precisamente las conductas que los profesores esperaban. (Rosenthal y Jacobson).*

**Gráfico 29: Percepción sobre el requerimiento de las personas con discapacidad de más tiempo para concluir un nivel educativo**

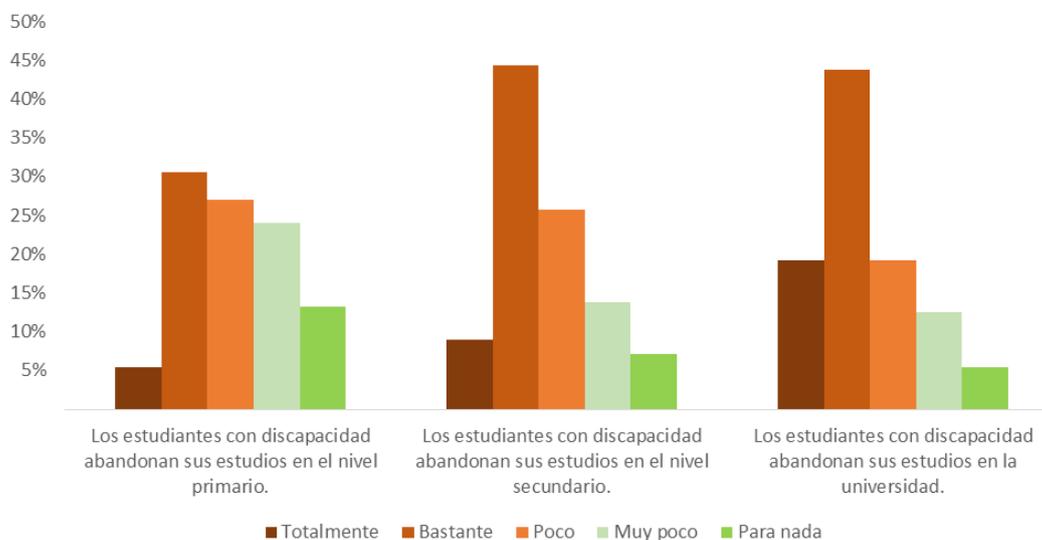
Los estudiantes con discapacidad requieren más años para concluir un nivel educativo



1.9. Los participantes perciben que los estudiantes con discapacidad abandonan sus estudios en los diferentes tramos educativos, especialmente en los niveles secundario y terciario. Se ratifica la urgente necesidad de asegurar la promoción con aprendizajes de

calidad y que tanto la acreditación como la certificación garanticen la continuidad en la trayectoria educativa.

**Gráfico 30: Percepción sobre el abandono de estudios por parte de personas con discapacidad**



- Se indica que las personas con discapacidad, menores de 19 años, asisten tanto a instituciones de educación especial como a centros educativos regulares. La tercera parte de participantes señala que asisten a instituciones inclusivas.

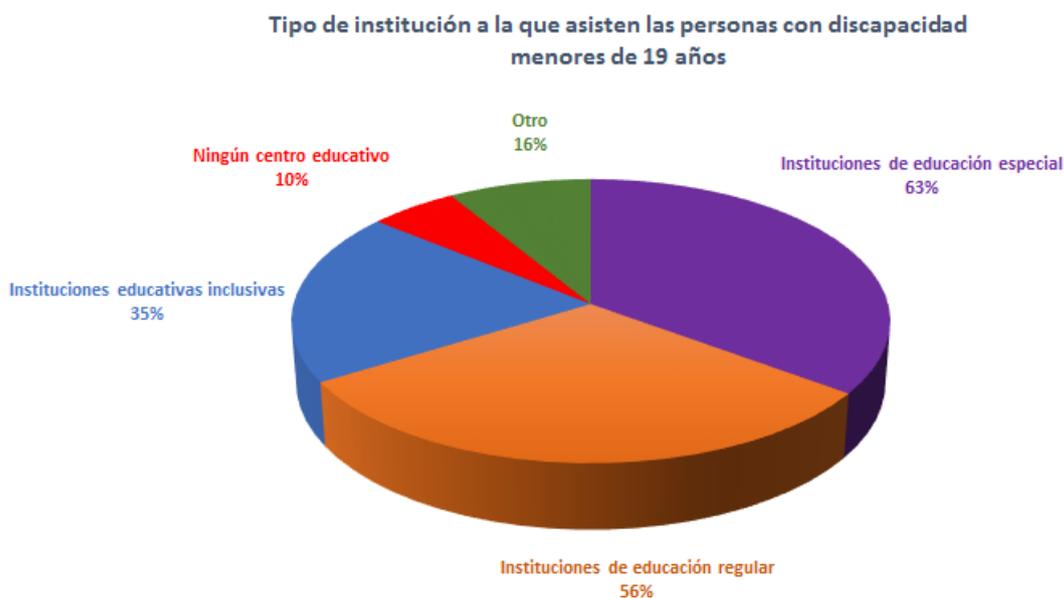
Es grave que un 10% manifieste que no asisten a centro educativo alguno.

El 16% que marca otra opción, agrega en comentarios que asisten a asociaciones y organizaciones no gubernamentales prestadoras de servicios, pudiendo inferirse que estarían fuera del sistema educativo nacional y, en consecuencia, sin posibilidad de ejercer su derecho a la educación. Otros comentarios relevantes se registran a continuación.

- En zona rural las madres desconocen y se avergüenzan.
- Estudiantes con problemas conductuales y discapacidad múltiple se les dificulta más acceder a instituciones de educación regular.
- Algunas personas, en particular con discapacidad múltiple son institucionalizadas
- Esto dependerá un poco del tipo de discapacidad que la persona tenga si es intelectual, auditiva o múltiple casi siempre estarán en Centros de Atención Múltiple (CAM). Y si son personas con discapacidad visual o física es un poco más frecuente que puedan asistir a escuelas más regulares, pues muchos solos son admitidos en los modelos Montessori, además de que estas personas casi siempre están fuertemente apoyadas por sus familias o alguna organización civil o en su defecto por el programa educativo gubernamental USAER, el cual nació débil y ahora está en los puros huesos.
- Es variado y depende de la discapacidad. En mi país hay leyes inclusivas pero no se cumplen. No somos una sociedad inclusiva, simplemente porque esta socialmente bien visto, decimos serlo. Los docentes no están preparados en escuelas comunes para recibir chicos con discapacidad. En zonas rurales hay chicos que no pueden acceder ni a escuelas normales ni especiales. Vivo en San Miguel y la mayoría de los colegios comunes por un tema de espacio tienen escaleras, lo que es una dificultad para los discapacitados motores.
- Excepto personas con discapacidad intelectual.
- Pueden ir a colegios convencionales y para discapacitados. Cuando terminan el secundario, ya tienen que depender de sus medios.
- Sólo los de nivel económico alto pueden seguir.

- Instituciones privadas.
- Se está aplicando una forma mixta, las personas con discapacidad asisten a instituciones de educación especial y también a instituciones de educación regular, pero recién desde hace un par de años.

**Gráfico 31: Tipo de institución educativa a la que asisten personas con discapacidad menores de 19 años**

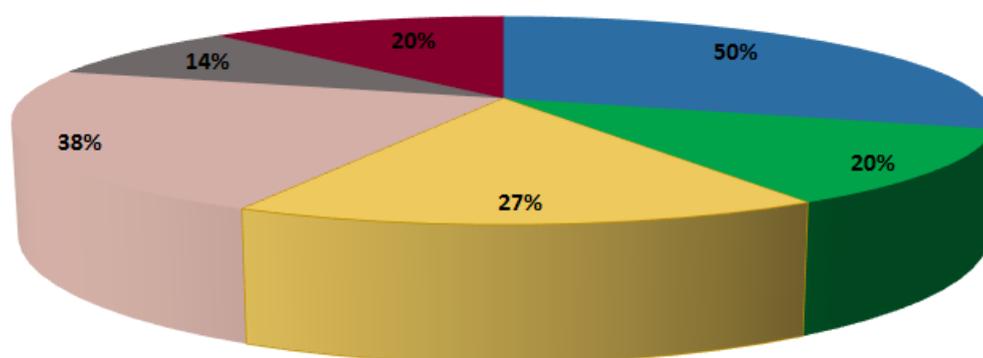


3. Los participantes perciben que los padres, madres y estudiantes con discapacidad son informados pero no siempre consultados. La toma de decisiones por su parte es aún restringida. Si bien se indica que se responsabilizan de realizar las interconsultas que les solicita el centro educativo (médicas, psicológicas, terapéuticas, psicopedagógicas,...), en comentarios se hace alusión a situaciones frecuentes de negligencia, desconocimiento y falta de recursos para llevar a cabo las interconsultas. Se percibe también que el gobierno provee poca ayuda.

Entre los comentarios adicionales en la opción otro, destacan:

- Depende mucho de sus posibilidades de acceso no solo económicas, sino también en relación con sus niveles de alfabetización funcional. Muchas personas no conocen los derechos que tienen sus familiares con discapacidad y como las vías de información son estandarizadas no cumplen con formar a la comunidad sobre estos temas apropiadamente.
- Ninguna de las anteriores, por un lado la gran mayoría de los padres suelen ser apáticos y mirar a sus hijos con lastima e incapaces, aceptando de buena gana las canonjías que el estado otorga. Por otra parte, el gobierno es desobligado y corrupto, teniendo poca gente realmente calificada en el ámbito educativo que entienda con exactitud la diversidad inclusiva, dejando por lo tanto en manos inexpertas y desinteresadas la inclusión educativa de las personas con discapacidad.
- Hay padres que no conocen la condición de sus hijos y sólo lo dejan ahí como un objeto.
- No siempre los padres son asesorados o contenidos. Hay algunos que tampoco se comprometen.

**Gráfico 32: Percepción sobre la participación de estudiantes con discapacidad y sus familias en centros educativos**



**En mi país, los padres, madres y estudiantes con discapacidad:**

- Son informados.
- Son consultados.
- Toman decisiones.
- Otro
- Se responsabilizan de realizar las interconsultas que les solicita el centro educativo (médicas, psicológicas, terapéuticas, psicopedagógicas,...).
- El gobierno provee los medios para que los padres procedan con las interconsultas necesarias.

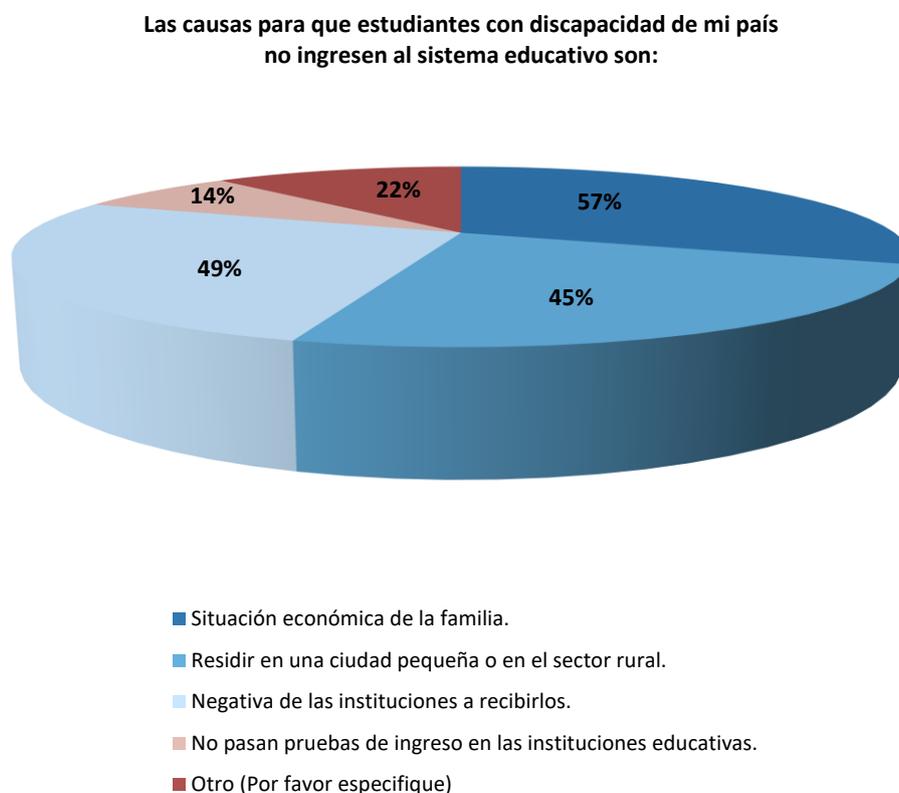
4. Se indica las causas para que estudiantes con discapacidad no ingresen al sistema educativo, en el siguiente orden: situación económica de la familia, negativa de las instituciones a recibirlos y residir en una ciudad pequeña o en el sector rural.

Entre los comentarios, se registra:

- Muchos estudiantes no confían que su esfuerzo dará fruto en cuanto a formación y promoción.
- Ingressam sempre é obrigatório.
- Situación económica y la negativa de las instituciones.
- No existen escuelas inclusivas funcionales.
- Los padres no quieren enviar a sus hijos con discapacidad a los colegios.
- Las familias consideran que no deben ir al colegio, o los estudiantes se retiran porque no tienen condiciones para estudiar y acceder a los contenidos.
- Cuando su discapacidad es severa.
- Desconocimiento familiar sobre todo en zonas rurales.
- Dificultades de transporte en discapacidad múltiple.
- Falta de apoyos educativos.
- Falta de interés y compromiso de la familia.
- Escasa oferta educativa en ciertas zonas.
- La familia cree poco en la persona con discapacidad, no existen adaptaciones curriculares, nada es realmente obligatorio pues las leyes que hay no son más que puro papel ya que nadie las regula o supervisa, pues estas son para nada coercitivas. Otra de las cuestiones es que el tema de la discapacidad en mi país no se atiende de ningún modo, así que no hay transporte regulado, y menos adaptado para quien no camina, no ve o no escucha. No hay educación vial, etc.

- Pueden ingresar, pero la elección sobre si es regular o especial corresponde al sistema educativo.

**Gráfico 33: Percepción sobre las causas por las que no ingresan estudiantes con discapacidad al sistema educativo**



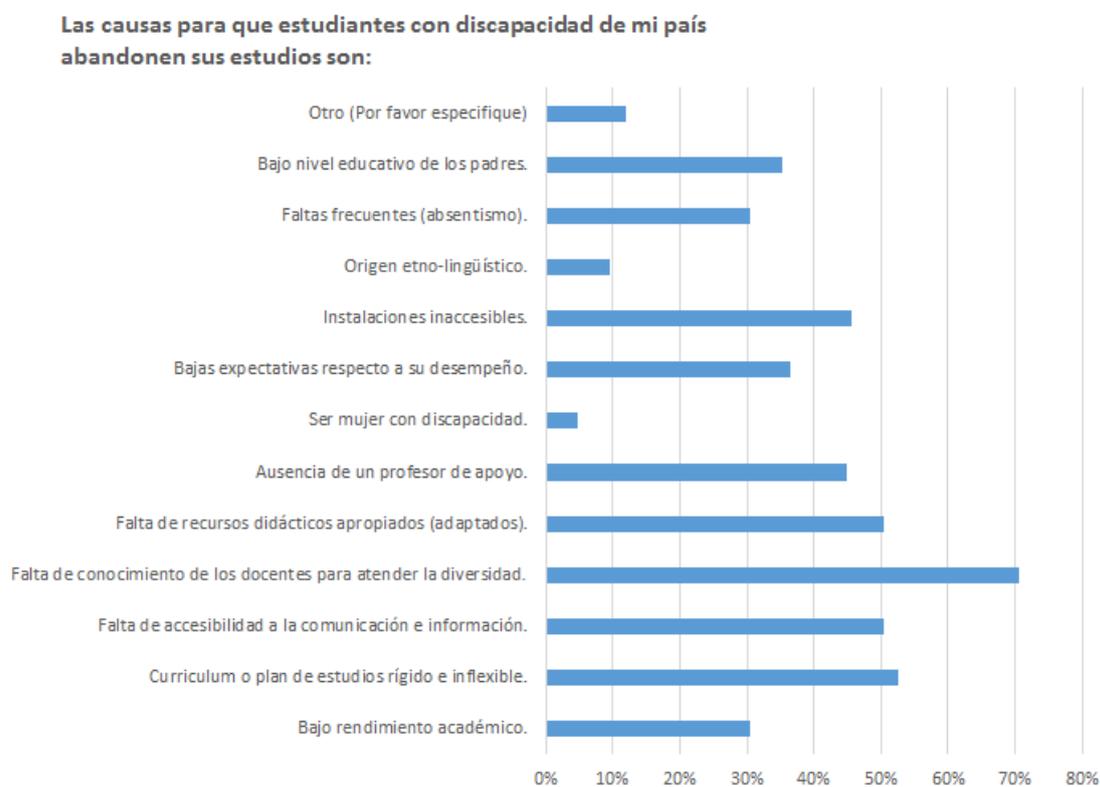
5. La falta de conocimiento de los docentes para atender la diversidad es la causa que alcanza el porcentaje más alto entre las respuestas; seguidamente: curriculum o plan de estudios rígido e inflexible, falta de accesibilidad a la comunicación e información, falta de recursos didácticos apropiados (adaptados), instalaciones inaccesibles, ausencia de un profesor de apoyo, bajas expectativas respecto a su desempeño, bajo nivel educativo de los padres, bajo rendimiento académico, faltas frecuentes (absentismo). En menor grado se señalan: origen etno-lingüístico, ser mujer con discapacidad.

Entre los comentarios, se subraya pobreza, negligencia o desconocimiento por parte de los padres, y falta de voluntad política. A continuación algunos comentarios textuales.

- Falta de asignación de recursos por parte del Estado a las instancias que se supone velan por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y, en otros casos, por corrupción de algunas de esas instancias.
- Más que falta de conocimiento de los docentes es una situación relacionada con la actitud.
- Dificultades para transportarse.
- Yo considero que todos los factores que ustedes mencionan, mas además que cuando se es niño, la mayoría de las veces familia o quien te rodea no te ve como una persona sino como un enfermo y actúa en consecuencia. Y cuando eres ya adolescente o joven y adquieres una discapacidad te ves de la forma como el común denominador de tu sociedad te ve, o sea con demasiados prejuicios y estigmas, pues la sociedad mexicana suele ser discriminante y acomplejada, quizá producto de nuestra profunda ignorancia y mediocridad, pues a lo mucho el mexicano promedio lee dos libros en su vida, aun teniendo forma de acceder a ellos.

- Docentes en colegios normales que no están preparados, lucha constante con obras sociales para proveer acompañantes, e increíblemente hay casos que otros padres no aceptan chicos con discapacidad.

**Gráfico 34: Percepción sobre las causas de abandono de estudios por parte de personas con discapacidad**



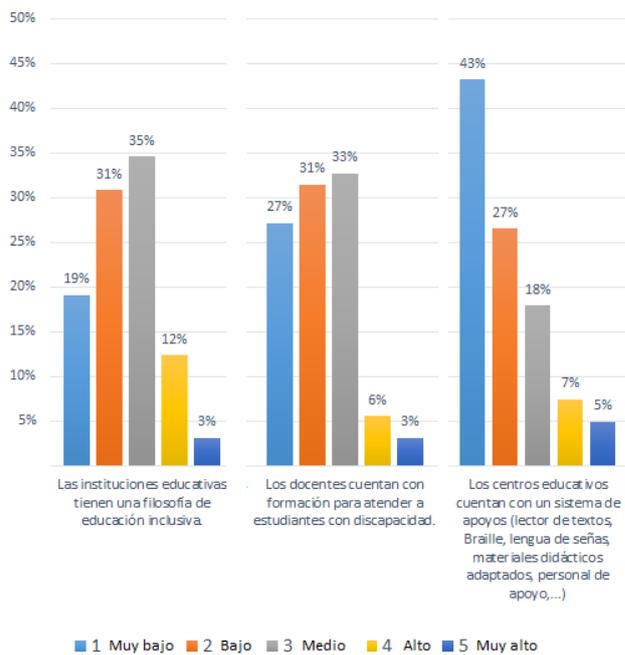
6. El grado de aplicación de algunos indicadores de educación inclusiva se percibe de muy bajo a medio. Es necesario contar con la voluntad política y conjuntar esfuerzos para que la implementación se torne realidad.

**Tabla 3: Percepción sobre el grado de aplicación de algunos indicadores de educación inclusiva**

Indicadores	Grado de aplicación				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Las instituciones educativas tienen una filosofía de educación inclusiva.	19%	31%	35%	12%	3%
Los docentes cuentan con formación para atender a estudiantes con discapacidad.	27%	31%	33%	6%	3%
Los centros educativos cuentan con un sistema de apoyos (lector de textos, Braille, lengua de señas, materiales didácticos adaptados, personal de apoyo,...)	43%	27%	18%	7%	5%
Se respeta los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.	28%	31%	23%	12%	5%
Las actividades que planifican los docentes son flexibles e inclusivas.	22%	35%	26%	14%	3%
La evaluación de aprendizajes es flexible e inclusiva.	26%	31%	28%	10%	5%
Se trabaja conjuntamente con las familias.	20%	33%	29%	13%	5%
La certificación de aprendizajes, la acreditación y promoción garantiza la continuidad de estudios del alumnado con discapacidad.	23%	28%	25%	15%	8%

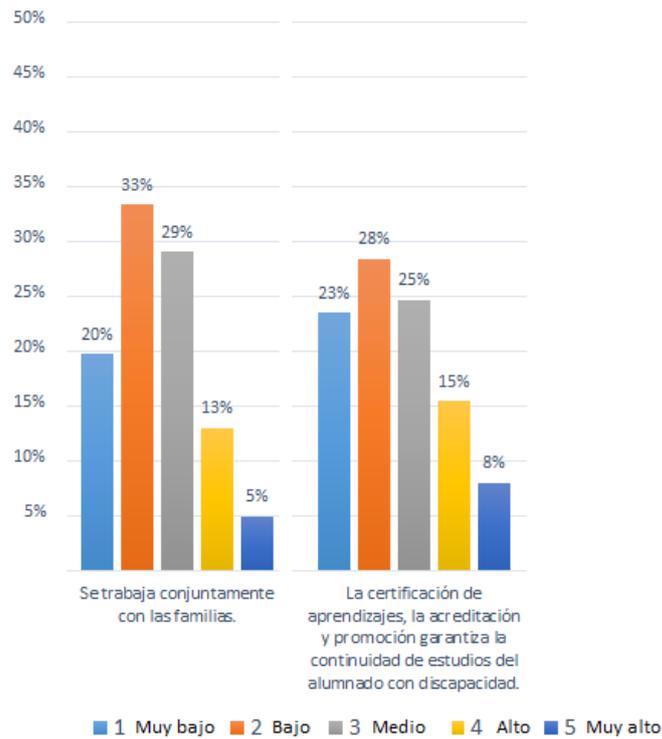
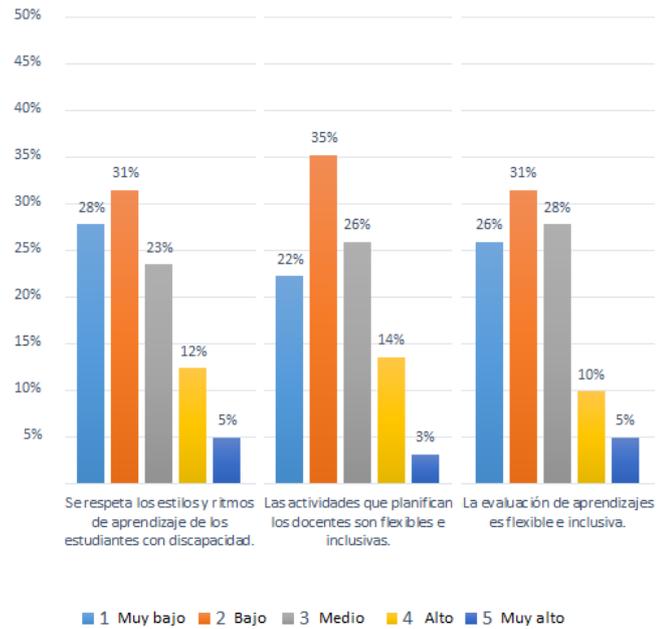
La percepción sobre el escaso grado de aplicación de los indicadores de inclusión, constituye un derrotero que indica claramente la ruta por la que se ha de transitar para concretar procesos inclusivos que, si bien serán positivos para el estudiantado con discapacidad lo serán también para la población sin discapacidad que presente trastornos específicos de aprendizaje, adaptativos, de estado de ánimo, entre otros detallados en el DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales | Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders<sup>46</sup>); o situaciones emocionales transitorias, adicciones, violencia familiar, etc.

**Gráfico 35: Percepción sobre el grado de aplicación de indicadores de inclusión**



46

[http://www.sonepsyn.cl/revneuro/enero\\_marzo\\_2014/Suplemento\\_2014\\_1\\_Neuro\\_Psiq.pdf](http://www.sonepsyn.cl/revneuro/enero_marzo_2014/Suplemento_2014_1_Neuro_Psiq.pdf)



#### 4.4. PREGUNTAS ABIERTAS

- ¿Considera que la situación actual asegura que su país cumplirá el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible?

4<sup>to</sup> ODS: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Las respuestas se registran divididas. Fluctúan en igual proporción mirando el futuro con optimismo como con desencanto. Los comentarios son coincidentes en relación con la necesidad de trabajar de manera conjunta gobierno y sociedad civil, aunar esfuerzos por lograr que se implementen lo que para mucho está ya expresado en la legislación interna. Se hace énfasis en las escuelas como el centro a partir del cual ha de irradiarse la posibilidad de concretar el cuarto ODS.

8. ¿Considera que para 2030 se habrán eliminado las disparidades y se garantizará el acceso en condiciones de igualdad a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional?

Las respuestas tienden a señalar que constituye una utopía y que no será posible porque hay muchos intereses de por medio. Se hace referencia a que no interesa a círculos políticos y de poder; por otro lado, se señala que la sociedad civil está bastante desorganizada y fracturada, ya sea como asociación en pro de las personas con discapacidad, como la familia y la misma persona con discapacidad. Se ve como posible una mejora pero no un logro total.

9. ¿Considera que para 2030 se garantizará el acceso a las instalaciones y se ofrecerán entornos de aprendizaje que sean seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos?

Se manifiesta la posibilidad de logros parciales. Se ven como factores negativos la negligencia, corrupción e indiferencia. Se posiciona de manera reiterada la necesidad de esfuerzos conjuntos.

10. La evaluación docente en su país, ¿ha mejorado el liderazgo educativo y la gestión en aula en términos de inclusión?

Se hace referencia a la necesidad de impulsar el trabajo iniciado en pro del liderazgo de directivos institucionales dado que en sus manos está la decisión para impulsar y apoyar procesos inclusivos. Se señala que la evaluación docente requiere una revisión. Se indica falta de formación, información y retroalimentación. Se agrega la rigidez como un elemento que contraviene toda posibilidad de formación y mejora para la gestión en aula.

11. ¿Considera que se debe mejorar la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad? ¿Cómo?

Hay coincidencia en señalar que continúa siendo un reto. Se indica que para mejorar la certificación, acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad se debe empezar por establecer ajustes en los procesos educativos, asignar recursos, disponer de profesorado preparado y de sistemas de apoyo, caso contrario no se alcanzaría pertinencia y continuaría siendo engañosa porque los documentos no respaldan aprendizajes efectivos.

Se hace alusión a la necesidad garantizar y brindar las condiciones para la prosecución escolar y la calidad de la educación de los estudiantes con discapacidad, considerando los ajustes razonables, los Programas Educativos Individualizados y el Curriculum Funcional en todos los niveles y subsistemas de educación.

Se posiciona la necesidad de una participación efectiva. *Si es necesario, generando leyes y disposiciones más concretas, sancionar a quienes no las cumplan, fortalecer al sistema educativo con capacitación y material, pero sobre todo que empiecen las autoridades a consultarnos y no hacer lo que ellos creen que está bien para nosotros sin preguntarnos, porque solo uno sabe lo que necesita y si no lo vive no lo entiende a cabalidad, no todo puede*

*ser buenas intenciones, debe ser actos reales, directos consensuados y aprobados por quienes conocemos de la materia en profundidad.*

Llama la atención que no se haga mención del Diseño Universal para el Aprendizaje.

#### 4.5. APORTES DE ARGENTINA, BRASIL Y ESPAÑA

Se agradece los generosos aportes enviados desde Argentina, Brasil y España, por miembros de la sociedad civil. Se adjuntan en el Anexo # 9.

Tanto en Argentina (Dal Bó, 2016) como en Brasil (García, 2016) se privilegia la educación especial y segregada para personas con discapacidad, siendo más difícil la posibilidad de acceder para personas sordociegas, con discapacidad intelectual, discapacidades múltiples, psicosociales o autismo.

---

#### ARGENTINA

La promoción varía según las normas provinciales, por ejemplo, en la Provincia y ciudad de Buenos Aires, los alumnos integrados tienen un Proyecto Educativo Individual –PEI, si lo cumplen pueden ser promovidos, en caso de que el PEI no cumpla con los contenidos mínimos de sus pares -como los concibe la escuela especial- al final del nivel tendrá un certificado de la escuela especial, que no lo habilita para el nivel siguiente ni para el trabajo cuando termina la secundaria. Cuando la escuela considera que el estudiante alcanzó los contenidos mínimos, es promovido y certificado como sus compañeros, por la escuela común. La no promoción tiene como causa principal el que no alcancen los contenidos mínimos, como los enuncia la escuela especial en conjunto con la escuela común; se da el caso de que los contenidos mínimos sean concebidos de diferente manera en los equipos docentes, que se usen estrategias pedagógicas y apoyos disímiles, lo que da también resultados diferentes.

Es necesario mejorar todo el tránsito de los estudiantes con discapacidad por la escuela común, teniendo en cuenta que las oportunidades deben ser equitativas para todos, sin depender del apoyo y capacidad de lucha de sus padres. Existe un movimiento de padres en Argentina, Grupo Aty 24 y, en la Provincia de Buenos Aires, Padres por la escuela inclusiva; ambos luchan para que los estudiantes obtengan certificaciones iguales a los demás en los niveles obligatorios, que no les impidan seguir estudiando o conseguir trabajo luego de la secundaria, ya que ésta es obligatoria y nadie emplea formalmente a una persona que no haya alcanzado la secundaria completa.

Las causas de abandono guardan mucha diferencia entre los distintos niveles socioculturales y entre las distintas discapacidades. Los estudiantes con discapacidad intelectual más que abandonar son rechazados por el sistema. Hay mucha diferencia también entre la capital y la pampa húmeda, y el interior, zonas rurales y -sobre todo- provincias del NEA, NOA. En general, en Argentina hay mucho abandono de la escuela en todos los niveles.

La calidad de la educación puede mejorar si el Estado adopta una política para el desarrollo social de las personas con discapacidad, en el marco del respeto por los derechos humanos. Debe, en ese contexto, modificar la formación de docentes y demás profesionales que actúan en el ámbito educativo (fonoaudiólogos, kinesiólogos, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, etc.) para que comprendan el nuevo paradigma de la discapacidad: modelo social, modelo de derechos humanos. Es necesario capacitar a los docentes para atender a una diversidad de alumnos. Capacitar a los docentes y demás profesionales de especial para ser apoyos de sus compañeros atendiendo a los alumnos con ciertas dificultades, debe asignar recursos a estas mejoras, así como a las mejoras edilicias y técnicas. No todos son recursos nuevos, en muchos casos se trata de

relocalizar los existentes. Debe también recurrir a los focos de experiencia inclusiva en el país para informar las nuevas experiencias.

En vez de seguir remendando normas, el Estado debe DECIDIR y DESEAR la inclusión de las personas con discapacidad. Comprendiendo que son una más de los grupos excluidos. Y teniendo en cuenta que la escuela inclusiva es para todos aquellos que hoy no son bien atendidos por la escuela común tal cual la conocemos.

---

## BRASIL

La inclusión, para mí, es romper con el supuesto y la vergüenza -poderosas herramientas de control social- y, de ese modo, lograr y mantener la continuidad, el movimiento. Lograr y mantener el deseo de verdad y justicia fundamentadas en la libertad. La inclusión es denegar lo estático. Denegar el interés que fabrica sellos y etiquetas. Denegar la intolerancia que dibuja fronteras. Negar la posibilidad de sustraer la libertad y autonomía de la persona.

En Brasil para la acreditación, certificación y promoción de estudiantes con discapacidad, hay millones de leyes, la más nueva y amplia es la LBI - Íntegra da Lei de Inclusão aprovada no Senado, promulgada en junio 2015.

La población con discapacidad en edad escolar, asiste a instituciones educativas de varios tipos. Existe la "inclusión", muchos asisten a la escuela regular pero, en general, están en la escuela regular las personas con discapacidades "más frecuentes"; en escuelas especiales y organizaciones están las personas que tienen discapacidades "menos frecuentes", sin garantía alguna de recibir una educación efectiva.

Los estudiantes con discapacidad no son promovidos en iguales condiciones que sus compañeros sin discapacidad. Para los "más frecuentes" esta promoción es más práctica, pero hasta ahora esto es un verdadero tsunami; por tanto, para los "menos frecuentes", equivale a diez tsunamis.

Las causas de la no promoción están justamente en el aprendizaje (la clave es el aprendizaje, o no aprendizaje). Para los "más frecuentes" puede ser más "sencillo" por las adaptaciones (accesibilidad) que actúan como "puente" y la persona está más cerca de sus compañeros sin discapacidad. Para los "menos frecuentes" puede ser todo distinto, la complejidad de los ajustes es mucho mayor (accesibilidad) y, por supuesto, el aprendizaje de esta persona está más distante de sus compañeros sin discapacidad. Se debe mejorar la forma de promoción de estudiantes con discapacidad.

El abandono es frecuente. Está centrado en recibir o no las adaptaciones. En Brasil, las barreras de actitud y la burocracia son enormes y así se retrasa la accesibilidad, que hace que la persona también se retrase y, por lo tanto, se dé por vencida.

---

## ESPAÑA

Para (Cayo Pérez Bueno, 2016), todo lo relativo al alumnado con discapacidad en etapas no universitarias se encuentra regulado en dos leyes, fundamentalmente, a saber:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, artículo 71 y siguientes<sup>47</sup>.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, artículos 18 y siguientes.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/lo2-2006.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.html)

<sup>48</sup> <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>

Toda la población con discapacidad en edad escolar tiene el derecho y el deber de seguir estudios en las etapas educativas obligatorias. Es pues una población escolarizada. Las instituciones a las que asisten son centros ordinarios, con aproximadamente un 80% del alumnado con discapacidad, y centros de educación especial, con un 20% del alumnado con discapacidad.

Respecto a la promoción, señala que en principio, siguen el mismo régimen de todos los demás estudiantes en cuanto a promoción, con algunas especificidades, en el caso de alumnado de educación especial, como la prolongación de la etapa educativa, entre otras. Hay situaciones, caso del alumnado con discapacidad intelectual y conexas, que al no lograr titular en un curso o etapa, tienen impedida la promoción, por vía de hecho, hallándose en situaciones precarias, que han sido denunciadas pero no corregidas.

Teóricamente sus aprendizajes son iguales a los de sus compañeros sin discapacidad, pero en la práctica no ocurre así; la falta de apoyos efectivos a lo largo de su etapa educativa puede llevar a que sus aprendizajes difieran de los del resto de alumnos, para peor.

Se debe mejorar la forma de promoción de estudiantes con discapacidad. Es una carencia de este aspecto del sistema educativo español susceptible de mejora evidente y que ha de estar en la agenda política de reformas.

El abandono escolar es un mal extendido del sistema educativo español, con tasas muy elevadas. En el caso del alumnado con discapacidad, estos índices se incrementan, lo que significa que también en esta esfera la situación de este tipo de alumnado es comparativamente peor. La causas son variadas y complejas, pero por citar las de mayor relevancia, la falta de apoyos afectivos a la educación inclusiva, la rígida separación y distinto tratamiento entre las etapas educativas obligatorias y las no obligatorias, la desconexión entre el sistema educativo y el mercado laboral, con ausencia de mecanismos de orientación vocacional y el no empoderamiento del alumnado con discapacidad y de sus familias en cuanto a convencerse de su potencialidades educativas y laborales.

Para mejorar la calidad de la educación para personas con discapacidad, la primera medida es la instaurar un sistema educativo verdaderamente inclusivo, acabando con las estructuras de educación especial y garantizando a todo el alumnado con discapacidad el derecho a la inclusión en la enseñanza. No basta con un cambio legal, que es en todo caso imprescindible, sino que para que exista educación inclusiva, han de proveerse apoyos efectivos de todo tipo y condición para que esta no sea meramente nominal. Ha de mejorarse también la gobernanza del sistema educativo, dando entrada y participación al movimiento social de las personas con discapacidad y sus familias.

---

Para (Berta Brusilovsky, 2016) la violencia de género como fenómeno estructural que afecta a las mujeres -y a las niñas- es una de las dimensiones a tener en cuenta sobre todo si se está hablando de inclusión. Existen innumerables barreras externas e internas que pesan sobre la inclusión definitiva de las niñas en la educación, aunque esto no se diga explícitamente. Precisamente porque no se han encontrado en los documentos sobre inclusión educativa referencias concretas y cuantificadas, habría que entretener el desequilibrio que podría haberse derivado si se hubieran enfocado estos informes transversalmente, teniendo en cuenta género y desigualdad<sup>49</sup> y no como un indicador más dentro de sus textos<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Página 160 CUADRO 1. Dimensiones e indicadores de contenido del cuestionario COODIE y página 172. "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". Echeita y otros.

<sup>50</sup> Echeita, G. Universidad Autónoma de Madrid (España) Mel Ainscow. Universidad de Mánchester (Reino Unido), La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Un estudio realizado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE, a través de un cuestionario elaborado ad hoc, consultó la opinión sobre el proceso de inclusión educativa (definido conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson, 2006) de expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad que forman parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad). La muestra formada por 286 personas, la mayoría técnicos contratados de las organizaciones, con más de ocho años pusieron de manifiesto diferencias significativas en la percepción del aprendizaje y en la valoración igualmente estimada del grado de participación escolar (relaciones interpersonales, trato recibido y autoestima) entre tres de los grupos de alumnos con discapacidad considerados en el trabajo que aquí se presenta (alumnos con discapacidad visual, auditiva e intelectual) en función de la etapa escolar. Los datos permiten la discusión sobre algunas paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso y, en todo caso, pone en evidencia la existencia de barreras de distinto tipo que impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva de acuerdo con lo que establece tanto la Ley Orgánica de Educación (2006) vigente en España como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

En base a la legislación es indudable que la educación en España ha avanzado decididamente hacia la educación inclusiva, especialmente en las dos últimas décadas, tratando de integrar en el mismo sistema a los alumnos con algún tipo de NEE, ya sea por dificultades en el aprendizaje como por motivos socio económicos o culturales. En este sentido, los esfuerzos para incluir en el sistema educativo a población inmigrante que se ha asentado en España especialmente desde el año 2000 han sido muy importantes, y los resultados obtenidos “bastante satisfactorios”.

Al “etiquetar” a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiene a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como NEE.

Queda aún mucho por hacer y los protagonistas del cambio hacia adelante deben ser todos aquellos que con derecho a estar dentro de la cultura y la educación han sido tantas veces excluidos por razones no vinculadas a su naturaleza humana y universal.

Finalmente, señala, es importante trabajar en clave positiva y como síntesis del camino que debe recorrerse sin prisa pero sin pausa, la opinión personal y profesional cualificada de Paz Rodríguez del Rincón, fundadora de la organización Luz en la Finestra<sup>51</sup>, de profesión educadora social, especializada en asesoramiento familiar, educación inclusiva (UNED, UCM), madre de Violeta una niña con Síndrome de Down: la educación inclusiva es el eje del aprendizaje y la socialización. *Desde que nació Violeta nos dimos cuenta de que el planteamiento de médicos, fisioterapeutas o estimuladores está obsoleto y es estigmatizante (...) La Programación Neurolingüística afirma que la transmisión verbal crea actitudes, y muchas veces modificamos desde ahí, donde las familias incurren teniendo ideas erróneas que trasladan a sus hijos (...).* Violeta ha sido modelo de aprendizaje para la Universidad Complutense de Madrid en el departamento de Didáctica de las matemáticas.

#### 4.6. IDENTIFICACIÓN DE PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA

---

<sup>51</sup> [www.luzenlafinestra.org](http://www.luzenlafinestra.org).

A continuación el listado de personas que registraron sus datos personales para ser publicados. Se agradece su participación y apoyo, así como a las personas que optaron por permanecer en el anonimato. El listado se realiza siguiendo el orden cronológico de las respuestas recibidas.

- William Chacoa – Venezuela. Licenciado en pedagogía alternativa y cultura sorda. Instructor de lengua señas venezolana 0416-971.36.58
- Lcda. Julissa Vera Rubio, Secretaria
- Eduard Fabio Osorio Hernández. Discapacidad física, docente en secundaria y universitario. Representante Legal de la Fundación para la Prevención, Rehabilitación y Educación en Salud. Fundación Primavera. E-mail : fundacionprimavera@hotmail.com
- Brizeida Hernández Sánchez brizeida@usal.es Inclusión Panamá
- Saulo César Paulino e Silva Professor e pesquisador universitário - Universidade de São Paulo, onde desenvolve seu projeto de pós doutoramento sobre a construção de sentido da pessoa deficiente visual em eventos audiodescritos. Agradeço pela oportunidade de participar.
- Maria Manuela Reis Frade Professora Mestre Pintora Professora de Artes Visuais em Escola Pública Básica e Secundária e em Universidade Pública Sénior (terceira idade) Licenciatura em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Mestre em Ciências de Educação com Especialidade em Informática Educacional Aplicada ao ensino das Artes - pela Universidade Católica Portuguesa de Lisboa.
- Flávio Oliveira da Silva, data de nascimento 17/9/1952, brasileiro, natural do Rio de Janeiro, professor de ensino básico - sociologia - (ensino médio), mestre em educação ambiental. Residência: rua Antares, 16 CEP 23059610
- Carlos Ulises Martínez. Líder ciego. Secretaría de empleabilidad para la inclusión social - Intendencia de Montevideo - Uruguay
- Lourdes Honorio. Maestra especializada en discapacidad visual
- María Alejandra Grzona. Universidad Nacional de Cuyo
- Maria Verónica Cajal
- Sonia Cabezas Sotelo (Profesora de Educación Especial con especialización en Educación Temprana) Directora de Escuela de Educación Especial N° 9 - El Carmen - Jujuy
- Patricia Fernanda Naser. Docente IES N° 7
- Blanca Rosa Orozco Castañeda yaya1464@gmail.com Docente Inclusivo de EBR - Educación Inicial. 28 años de experiencia
- Gloria Huamaní López - Docente del Colegio Ciencias Colca - Caraybamba Aymaraes – Apurimac - Perú
- Palomino De la Cruz. Docente de Educación Primaria I.E. N° 30186 De Casa Blanca- Colca- Huancayo- Departamento Junín
- Germán Huertas Gamarra. Padre de un joven con retraso mental leve, que ha encontrado muchas limitaciones para lograr una educación inclusiva para su hijo
- María Esther Villanueva Berrospi. Directora de la I.E. 32337 Del Distrito de Pachas, Provincia de Dos de Mayo, Región Huánuco.
- María Elena Luzón García IEI 632 Virgen De Cocharcas Lima- Perú
- Daniel Fonseca Príncipe
- José Edgardo Gutiérrez Sulca. Director de la I.E. 3052 Lima- Perú.
- Sofía Castillo Pérez
- Wilmer Bayona Pingo (wibapi@hotmail.com) Docente de Educación Primaria. I.E No 20436 "Rosa Suárez Rafael" Piura - Perú
- María Luz Calle Rodríguez I.E.I N° 107- Belén
- Iván Reyes
- Yuliana Granda Quintana.docente de primaria y de problemas de aprendizaje
- María Rojas Solórzano I.E. N°21554 - José Olaya-Palpa-Huaral-Lima
- Norma Frida Rodríguez Luján Directora IE N° 1591 "La Casa del Niño" Madre de una joven con discapacidad
- Mario Nelson Tinta Aroni. Docente de una institución educativa secundaria
- Lic. Ana Gonzales Zacarías Subdirectora de la IE Esther Cáceres Salgado
- Walter Quispe Rojas Coordinador Nacional Dv International en el Perú
- Licenciado Wilmer Teran Palacios. Director del CEBE María Reina De La Paz Sullana Piura Perú
- Soto Suárez, Grover. Director de la IE N° 32630-Llacsá-Santa María del Valle-Huanuco-Perú

- Ricardo Arapa Quispe. Docente: Ciencia, Tecnología y Ambiente. Abogado en actual servicio. IESA. Cañicuto UGEL Azangaro, Región Puno
- Janina Florentini
- Segundo Ramos Villalta Arellano Sub director IE José Eusebio Merino y Vinces
- Carmen Calle Calderón. Docente Ciencias Sociales. Nivel Secundaria
- Marlene Gonzales Bustamante. Coordinadora de Emprende Miraflores. Colaboradora de FAIS Perú, líderes en accesibilidad e inclusión. Incubadora de Emprendimiento para PcD
- José Elías Ortiz Rodríguez. Estudiante universitario de Contabilidad y Finanzas de la Universidad Peruana de Los Andes. Asociado de la Escuela de Investigación Profesional EDUCALP
- Gladys Orejuela, Trabajadora Social. Laboro en institución de fin social que atendemos casos especiales de familias pobres con niños con discapacidad y no tienen acceso a una educación inclusiva. gladysyo@hotmail.com
- Olga Martínez Vega, directora del CEBE "Señor de los Milagros" de la ciudad de Huaraz
- Carla Amelia Peña Castillo 958698264
- Gilda Aguilar. Jefe. Departamento de Educación Especial/CR
- Eddy Alberto Porras Salazar, Ministerio de Educación Pública, Asesor de Desarrollo Curricular. Dirección de Desarrollo Curricular
- Marisol Ortega Guevara, directora del Centro Enseñanza Especial de Puntarenas
- Zarely Sibaja Trejos. Directora General de Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell, Costa Rica y madre de niño de 3 años con condición de Parálisis Cerebral Infantil.
- Carmen Mely Velasco Valenzuela. Docente de Educación Secundaria JEC IE Sabiduría - UGEL 06 Vitarte - Lima melysab617@hotmail.com
- Rigoberto Corrales Zúñiga. Ministerio de Educación Pública
- Ana Lilia Álvarez Blanco. Docente de Discapacidad Múltiple, Centro de Enseñanza Especial Alajuela Costa Rica
- Hazel Sosa Monge. Asesora regional de educación especial
- Wendy Barrantes Jiménez. Promotora del Movimiento de Vida Independiente de Costa Rica
- Ana Cristina Chaverri García- Docente Discapacidad Múltiple.
- Maybel Quirós Acuña Asesora Nacional de Educación Especial Ministerio de Educación Pública de Costa Rica
- Raquel Yazeth Herrera Soto. Estudiante de licenciatura en Ciencias de la Educación Especial
- Lucía Luján. Docente de educación especial y psicopedagoga. Agradezco este espacio y deseo que los resultados del estudio sean de mucho provecho
- Natalia Rodríguez Vargas. Psicóloga Sistema de Apoyos Educativos en Secundaria. Liceo de Heredia. Costa Rica
- María Gabriela Solano Zamora. Trabajadora Social Escuela Neuropsiquiátrica Infantil MEP
- Juan Manuel Mora Mata (docente de apoyo) Apoyos Educativos en III° Ciclo y Diversificado Liceo UNESCO, Pérez Zeledón
- Jackelin Nadine Ramos Pareja, estudiante de noveno ciclo de educación Primaria y dificultades en el aprendizaje de la Universidad Nacional del Santa - Ancash. Actualmente docente de la I.E.P. "Salem" - Nuevo Chimbote (marginal) jacky\_14\_22@hotmail.com
- Vivian Mairena Chevez, docente de educación especial, servicio de apoyo fijo en problemas de aprendizaje en la Escuela Jesús de Nazareth, Liberia, Guanacaste, Costa Rica
- Monserrat Carbonell Ramírez, docente de apoyo, Colegio de Santa Ana
- Blanca Sofía Araujo Melchor. sophiegs\_20@hotmail.com
- Manuel López Álvarez, docente de apoyo
- Griselda Amuchástegui. Docente cátedra de Enfoques Inclusivos en Educación Física y Práctica Docente. Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física Facultad de Educación y Salud Universidad Provincial de Córdoba Argentina
- Amisaddái Ramos. Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE)
- Amalia Elida Dolinsky, referente de Cabildo Abierto Discapchaco. Resistencia, Chaco, Argentina.
- Juan Kujawa Haimivici Docente Universitario. Cátedra Políticas Públicas y Discapacidad Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Unesr. Mi participación en este estudio es a título personal.
- Lina Marcela Múnera García, Directora Ejecutiva, Corporación de Limitados Visuales de Risaralda Corpovisión
- Dra. Rosalba Maingon Sambrano, profesora de la Universidad Central de Venezuela.

- Juan Carlos Ortiz Guerrero, CC 80816980 de Bogotá - Colombia; soy comunicador social y periodista, con postgrado en gerencia social, actualmente estudiante de maestría en gobierno y políticas públicas. Trabajo como asesor y consultor en inclusión y políticas públicas. Celular: +57 3164979895 - todoencomunicacion06@gmail.com juancarlos@ciertosgroup.com www.aciertosgroup.com
- Josefa Reyes Rodríguez Psicopedagoga del " Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad, San Cristóbal
- Victoria Güerci. Docente nivel secundario
- Mercedes Rojas López Docente de Educación Especial Escuela Fausto Guzmán Calvo Fortuna de BAgaces, Guanacaste - Costa Rica
- Maritza Melara
- Sonia Venegas Muñoz. Asesora de Educación Especial sonia.venegas.munoz@mep.go.cr
- Maxi Vitale
- Greissy Andrea Vivas. Persona ciega
- Jesús Jaimes
- Díaz Romero Kelly Nicol Perú-Chiclayo. Estudiante: Instituto Técnico Público
- José Miguel Derisán. Tiflotecnólogo de la Asociación Aragüeña de Ciegos y Deficientes Visuales
- Profesora Carolina Aguilar, Complejo Educativo para Sordos Licenciada Griselda Zeledón, San Salvador, El Salvador, Centroamérica. Educación Básica.
- Diana Carolina Montenegro. Educadora especial
- Roberto Landaverde. Intérprete de lengua de señas
- Marietta Lescano Briceño. Trabajadora Social en escuela básica regular e inclusiva
- Prof. Nelly Ramírez. Especialista en sordoceguera y discapacidad múltiple. Directora Técnica de SOCIEVEN, Sordociegos de Venezuela, A.C. departamentotecnico@socieven.org / ramirezmnelly@gmail.com
- Betty Mena Docente IE Francisco Bolognesi - Perú
- Dora Analia Ciucio. Discapacitada auditiva implantada con ganas de que se superen barreras basta ya!!!! La educación igual para todos y gratuita!!!
- Ediqeys Casani Huamán estudio en la Universidad privada Telesup
- Gioser Salazar. ID: V-20.055.021 Profesor de Educación Especial en Deficiencias Auditivas. Profesor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinador de la Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad de la Universidad de Carabobo. fablopez78@gmail.com
- Alicia Lartigue Jubilada Docente Universitaria
- Gregoria Carballo Espinoza Coordinadora del Centro de Estudio para la Discapacidad de la UMA Docente especialista en el Taller Laboral San José
- Franklin Eguivar Alarcón, de profesión psicólogo, Director Departamental del Instituto Boliviano de la Ceguera de la región de Oruro
- Elky Flores. Abogada
- M. Sc. Madeleine Castro Moros. Vicerrectora Académica UNIEDPA. Directora Ejecutiva CAT, S. A. +50660500603 madeleine@catcorpsite.com www.catcorpsite.com www.uniedpa.net
- Ana Patricia Vásquez Chaves. Directora Ejecutiva Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, CENAREC del Ministerio de Educación Pública
- Joan Carles Simó. Profesor

## 5. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del estudio se observa:

- ▶ Variación y uso indiscriminado de términos referentes tanto a educación como a personas con discapacidad, en la legislación educativa entre países y al interior de cada país.
- ▶ Tendencia a suscribir acuerdos internacionales y diseñar una legislación que no siempre alcanza niveles de cumplimiento.
- ▶ Falta de coordinación entre los diferentes sectores que guardan relación con el ejercicio del derecho a la educación de personas con discapacidad.
- ▶ La legislación nacional asume la educación como un derecho, tiene carácter progresivo y se observa una tendencia a incardinarse hacia una educación inclusiva. Los planteamientos tienden a ser ambiciosos y contrastan con presupuestos insuficientes que tornan inviables los grandes objetivos que se plantean.
- ▶ A pesar de los avances y logros en cuanto a universalizar la educación básica, para las personas con discapacidad está aún lejos de cumplirse. Más aún en el nivel secundario donde los avances son todavía lentos para la magnitud de los cambios necesarios que requiere la universalización de este tramo educativo.
- ▶ La certificación, acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad presenta imprecisiones y variaciones. No alcanza a demostrar logro de aprendizajes equiparado con el sistema nacional.
- ▶ La evaluación de aprendizajes para las personas con discapacidad tiende a cumplir una función diagnóstica y formativa, con enfoque rehabilitador. Se establece desde el marco de educación especial en la mayoría de países y en aquellos que alcanzan un mayor acercamiento a procesos inclusivos, está registrado en una normativa menor (acuerdos, instructivos, leyes específicas).
- ▶ A pesar del compromiso asumido por los Estados al haber ratificado la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la legislación en la mayoría de países hace referencia a educación inclusiva como finalidad o principio, pero el articulado se centra en educación especial, en ocasiones se alterna con procesos de integración. Persiste el abordaje de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, con la concomitante diferenciación en el sistema educativo.
- ▶ Para cerca de la mitad de los países de la Región la acreditación, certificación y promoción de estudiantes con discapacidad es asignatura pendiente; para la tercera parte, la legislación es aún limitada; y, en una quinta parte de países, la progresividad muestra avances notables.
- ▶ Se señala en la normativa nacional que la educación especial constituye una modalidad del sistema educativo o un subsistema, enmarcado con principios inclusivos; aseveración contradictoria toda vez que un sistema paralelo y segregado se contrapone al principio de inclusión como ejercicio pleno del derecho a la educación.
- ▶ Persiste una tendencia a generar respuestas institucionales ante situaciones que responden a perfiles de identidad específicos como educación especial o especializada para estudiantes con discapacidad, para indígenas, para afrodescendientes, etc. Pareciera que operan sobre el supuesto de que el resto de estudiantes que no entran en las categorías que plantean merecen

un trato igual, constituyendo una negación la posibilidad de incorporar las diferencias y la singularidad como eje de una política inclusiva.

- ▶ La información estadística es diversa, profusa y fragmentada. No se dispone de información desagregada que dé cuenta de la situación de las personas con discapacidad en edad escolar.
- ▶ El impacto social que representa la variación en los indicadores sociales que justifica la implementación de acciones, no evidencia un cambio sustancial en la población con discapacidad, o al menos no todavía, entre la situación previa a la implementación de las diferentes gestiones sociales (ex ante) y la que se espera alcanzar (ex post).
- ▶ El uso coyuntural de los resultados de las pruebas estandarizadas pone en riesgo la inclusión a partir de una competencia sin sentido de las instituciones que, en un afán mercantilista, privilegian puntajes sobre formación.

## 6. RECOMENDACIONES

En virtud de los principales hallazgos durante el estudio, se recomienda:

- ✦ Armonizar el lenguaje utilizado en la legislación educativa con el de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPD para evitar el uso de términos que no solamente llevan a confusión sino que desdibujan desde el enfoque de derechos la posibilidad de su realización; y, da lugar a supuestos erróneos y confusiones que terminan por justificar el incumplimiento o el cumplimiento incipiente de la ley. La armonización del lenguaje permitirá, además, contrastar información y propiciar de mejor manera el apoyo mutuo y la colaboración entre países.
- ✦ Propiciar la discusión multisectorial para de manera coordinada generar impacto e incidir en el fomento de condiciones que motiven a las escuelas a moverse hacia una dirección más inclusiva.
- ✦ Establecer ajustes en la legislación menor para que se articule con el marco normativo nacional vigente que enfoca la educación como un derecho.
- ✦ Mantener servicios educativos de calidad para personas con discapacidad requiere una legislación pertinente y contextualizada, con asignaciones presupuestarias que garanticen su realización; por lo que se recomienda fijar objetivos intermedios cuya consecución alienten a más sin obsecarse con un ideario ambicioso carente de viabilidad que lleva a leyes que constituyen letra muerta.
- ✦ Asegurar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo implica generar ajustes razonables de carácter multisectorial, dotar de apoyos necesarios y suficientes, así como garantizar que los entornos educativos sean de aprendizaje, seguros y participativos.
- ✦ Motivar al colectivo docente de secundaria a asumir compromisos en torno a las nuevas concepciones pedagógicas para la inclusión que, en alguna medida, han sido tomadas en los niveles de inicial y primaria. Articular los niveles es indispensable para que la transitabilidad fluya con mayor armonía.
- ✦ Equiparar los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad con el sistema nacional para garantizar una transición cómoda de un nivel a otro y, que a futuro, se evidencie en mejora de las condiciones de vida, la consecución de un trabajo digno, la toma fundamentada de decisiones, entre otros aspectos.
- ✦ Establecer en la normativa nacional de educación la evaluación de aprendizajes para todo el estudiantado, incluido aquel con discapacidad, de manera que su cumplimiento sea obligatorio en todo el territorio nacional, con mecanismos de exigibilidad que eviten cualquier evasión –directa o maquillada-. Evaluación que ha de ser de carácter sumativo y promocional que avale la promoción y garantice aprendizajes detrás de una certificación.
- ✦ Recoger en la legislación educativa nacional aspectos: administrativos, de gestión institucional, formación del profesorado y capacitación en funciones, condiciones y prestaciones, accesibilidad y asequibilidad, reconocimiento explícito del derecho de los padres a ser informados e intervenir en la educación de sus hijos, mecanismos de exigibilidad, dotación de recursos y apoyos, con repercusión en aprendizajes y participación, acreditación y promoción. Caso contrario se constriñen fuertemente las oportunidades de que una niña, un niño o un adolescente con discapacidad gocen del derecho a la educación en pie de

igualdad con sus pares sin discapacidad, más aún si se trata de una situación de multivulnerabilidad.

- ☞ Es necesario visibilizar y posicionar las necesidades de grupos específicos, pero es indispensable asegurar para todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo, con base en la equidad y mediante la equiparación de oportunidades. Enfocar la atención y privilegiar la acción en torno a factores como: género, ruralidad, origen etno-lingüístico, edad y pobreza.
- ☞ El diseño pertinente de las políticas públicas requiere como punto de partida información desagregada y de calidad, que registre las múltiples aristas del proceso educativo. Es necesario disponer de información estadística articulada que permita conocer la población con discapacidad en edad escolar.
- ☞ Es recomendable mejorar la calidad de la inversión con miras a alcanzar cambios sustanciales en la población con discapacidad que se evidencien en la universalización de la educación básica y aseguren una trayectoria de formación profesional o de competencias desarrolladas para tener un empleo digno o realizar emprendimientos.
- ☞ Utilizar con un enfoque ético-político los resultados de las pruebas estandarizadas, nacionales o internacionales, para evitar la competencia mercantilista entre instituciones y centrar el quehacer pedagógico en la construcción de comunidades de aprendizaje, participación y paz.
- ☞ Mejorar la gobernanza del sistema educativo, dando entrada y participación al movimiento social de las personas con discapacidad y sus familias.
- ☞ Articular el sistema educativo con el mundo laboral que permita ir de la inclusión educativa a la inclusión plena.
- ☞ Asegurar a los docentes una formación de base y una capacitación en funciones con enfoque inclusivo, creando incentivos para la práctica así como para la discusión profesional, el diálogo y la incidencia política.
- ☞ Impulsar e implementar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, con la finalidad de asegurar una educación inclusiva real.
- ☞ Asumir las recomendaciones formuladas por la Comisión sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y construir participativamente el horizonte 2030 que cada país quiere alcanzar a la luz de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRÁFICAS

- Aguilar, G. (agosto de 2016). Información de país. Costa Rica. Costa Rica.
- Amiama, C. (s.f.). *Educación de Personas con Discapacidad en la República Dominicana. Situación actual y principales desafíos*. Santo Domingo: Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Obtenido de [http://www.unicef.org/republicadominicana/Presentacion\\_MINERD.pdf](http://www.unicef.org/republicadominicana/Presentacion_MINERD.pdf)
- ANSES. (2016). *Administración Nacional de Seguridad Social -ANSES*. Obtenido de Asignación Universal por Hijo: <http://www.anses.gob.ar/prestacion/asignacion-universal-por-hijo-92>
- Bakhshi, H., Hargreaves, I., & Mateos-García, J. (2013). *Un manifiesto para la economía creativa*. Londres: NESTA. Obtenido de Un manifiesto para la Economía Creativa.
- Banco Mundial. (2009). *Discapacidad en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. Obtenido de <http://resource-package-ondisability.org/12-twelve-disab-data-statist-infoassess-eval/1206-wb-facts-disab-lac-es.pdf>
- Berta Brusilovsky, B. (06 de agosto de 2016). Arquitecta y Técnica Urbanista. Máster en Accesibilidad y Diseño para Todos. . (P. Samaniego, Entrevistador)
- Briceño, M. (10 de diciembre de 2012). *Estudio crítico de la educación y su currículum*. Obtenido de Transformación de la modalidad de Educación Especial, ¿responde a la verdadera tendencia curricular en el contexto educativo venezolano?: <http://educacionycurriculo-ucguanare.blogspot.com/2012/12/transformacion-de-la-modalidad-de.html>
- CAB. (2014). *Convenio Andrés Bello -CAB*. (CAB, Editor) Recuperado el 22 de junio de 2016, de Tabla de Equivalencias de la educación primaria o básica y media o secundaria de los países del Convenio Andrés Bello: [http://tablas.convenioandresbello.org/pdf/tabla\\_equivalencias.pdf](http://tablas.convenioandresbello.org/pdf/tabla_equivalencias.pdf)
- Cayo Pérez Bueno, L. (29 de agosto de 2016). Aportes de la sociedad civil. (P. Samaniego, Entrevistador)
- CEPAL. (14 de agosto de 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*. Recuperado el 22 de junio de 2016, de CEPAL: <http://www.cepal.org/deype/noticias/documentosdetrabajo/0/53340/LCL3860e.pdf>
- Céspedes, C., & Robles, C. (2016). *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad*. Serie Asuntos de Género. 133. Santiago: CEPAL y UNICEF. Recuperado el 11 de junio de 2016, de Niñas y adolescentes : [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40180/1/S1600427\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40180/1/S1600427_es.pdf)
- CLADE, UNESCO, IPE. (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. Obtenido de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/IPE%20CLADE%20Leyes%20Generales%20de%20Educacion%20Nestor%20Lopez.pdf>
- Coalición colombiana. (2016). *Informe Alternativo de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra. Obtenido de

<http://www.discapacidadcolombia.com/index.php/colombia-se-raja-en-informe-presentado-a-la-onu>

- Comisión Discapacidad Chile. (14 de junio de 2016). *Comisión Asesora Presidencial sobre la Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad*. Recuperado el 04 de julio de 2016, de Informe sobre Inclusión Social de Personas en situación de Discapacidad: [http://www.comisiondiscapacidad.cl/presidenta-bachelet-recibe-informe-sobre-inclusion-social-de-personas-en-situacion-de-discapacidad/comision\\_discapacidad/2016-06-14/180023.html](http://www.comisiondiscapacidad.cl/presidenta-bachelet-recibe-informe-sobre-inclusion-social-de-personas-en-situacion-de-discapacidad/comision_discapacidad/2016-06-14/180023.html)
- Croso, C. (., & López, N. (2015). *Las Leyes Generales de Educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. Buenos Aires: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Obtenido de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/IPE%20CLADE%20Leyes%20Generales%20de%20Educacion%20Nestor%20Lopez.pdf>
- CRPD. (2016). *Comentario General N° 4. Artículo 24. Derecho a la Educación Inclusiva*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- CRPD. (2016). *Comentario General N° 4. Artículo 24.- Derecho a la Educación Inclusiva*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -CRPD.
- Da Rosa, T., & Mas, M. (2013). *Discapacidad y Educación Inclusiva en Uruguay*. Montevideo: Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública -CAinfo. Obtenido de [http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327\\_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf](http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf)
- Dal Bó, E. (23 de julio de 2016). Directora Ejecutiva de la Asociación Azul, por la vida independiente de las personas con discapacidad. (P. Samaniego, Entrevistador)
- DIGEBE. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y perspectivas*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Especial. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- DIGEBE. (s.f.). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales -SAANEE*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Especial. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>
- Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En Á. Marchesi, R. Blanco, & L. (. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI. Obtenido de [www.oei.es/historico/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](http://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)
- Echeverría, S., & Simón, J. (2016). *Aportes de la Dirección General de Educación Extraescolar, DIGEEX*. Guatemala.
- Fernandes, L. (. (enero a julio de 2013). Evaluación de la educación básica. Versiones y proyectos. *Retratos de la Escuela*, v. 7, n. 12, 11-25. Obtenido de <http://www.esforce.org.br>
- Fernández, J. C. (18 de julio de 2007). La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación. *Programa de Magíster en Educación*.

- Mención Currículum y Evaluación*. San Fernando, Chile: Universidad La República. Obtenido de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20Docente2.pdf>
- García, A. (23 de agosto de 2016). Líder sordociego. AGASPAM - Brasil. (P. Samaniego, Entrevistador)
- Glat, R., & Romero, J. (2011). *Panorama Nacional de la Educación Inclusiva en Brasil*. Lisboa: Banco Mundial - Cnotinfor Portugal. Obtenido de [http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Educacao\\_inclusiva\\_Br\\_es.pdf](http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_es.pdf)
- Hidalgo, R. (2016). Currículo, enseñanza y evaluación: ¿una triada en deuda? *Ruta Maestra. Revista Pedagógica Santillana*. Ed. 15. Obtenido de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-15/>
- IBE-UNESCO. (January de 2016). *International Bureau of Education-UNESCO*. (S. a.-I. United Nations Educational, Ed.) Obtenido de TrainingTools for Curriculum Development - Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education : [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf)
- INEE. (2014). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- INEEd. (2015). *Evaluación y tránsito educativo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEEd. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Tr%25C3%25A1nsito%2520educativo-%2520Resumen%2520ejecutivo.pdf>
- Koretz, D. (2008). Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us. *Harvard University Press*, 7-14. Obtenido de Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us: <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-10/koretz-on-what-educational-testing-tells-us>
- Ley de Educación N° 070. (2010). *Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Educación. Revolución en la Educación*. La Paz. Recuperado el 01 de julio de 2016, de [http://www.cedib.org/post\\_type\\_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/](http://www.cedib.org/post_type_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/)
- Ley Estatutaria 1618. (27 de febrero de 2013). *Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá DC. Obtenido de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- López, N. (2016). En las prácticas institucionales persisten mecanismos cotidianos de selección y expulsión de los jóvenes de las escuelas. *Observatorio Regional de Educación Inclusiva*. Obtenido de [http://orei.campanaderechoeducacion.org/post\\_politicas/en-las-practicas-institucionales-persisten-mecanismos-cotidianos-de-seleccion-y-expulsion-de-los-jovenes-de-las-escuelas/](http://orei.campanaderechoeducacion.org/post_politicas/en-las-practicas-institucionales-persisten-mecanismos-cotidianos-de-seleccion-y-expulsion-de-los-jovenes-de-las-escuelas/)
- Marco, F. (diciembre de 2014). (P. E. CEPAL, Ed.) Obtenido de Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana: [http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1420799824-ESTUDIO\\_6\\_web.pdf](http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1420799824-ESTUDIO_6_web.pdf)

- MEP-CENAREC. (2012). *La Evaluación de los Aprendizajes en el Contexto de la Atención de las Necesidades Educativas de los Estudiantes*. San José: Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular. Departamento de Evaluación de los Aprendizajes - Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. Obtenido de <http://es.slideshare.net/Socialesdigital/evaluacion-de-los-aprendizajes-en-el-contexto-de-las-necesidades-educativas>
- MinEduc-UNICEF-FEPP. (2016). *Caja de Herramientas para la Inclusión Educativa*. (M. d.-U.-F. Progressio, Ed.) Obtenido de [http://www.unicef.org/ecuador/CAJA\\_DE\\_HERRAMIENTAS\\_OPT.pdf](http://www.unicef.org/ecuador/CAJA_DE_HERRAMIENTAS_OPT.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo 2016*. Obtenido de Acuerdo Ministerial MinEduc N° ME-2016-00020-A: <http://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2016). Instructivo: Evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales. Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva. Obtenido de [http://www.educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo\\_de\\_evaluacion\\_de\\_estudiantes\\_con\\_nee.pdf](http://www.educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (05 de octubre de 2016). Memorando Nro. MINEDUC-SEDMQ-2016-02628-M. *El derecho a la educación, derecho a la igualdad y no discriminación*. Quito DM, Pichincha, Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Unidad de Apoyo a la Inclusión -UDAI*. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>
- Ministerio de Educación. Ecuador. (30 de noviembre de 2015). *Ministerio de Educación. Noticias*. Recuperado el 25 de junio de 2016, de El 78% de niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar asiste al sistema educativo: <http://educacion.gob.ec/el-78-de-ninos-y-jovenes-con-discapacidad-en-edad-escolar-asiste-al-sistema-educativo/>
- Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. (2016). *Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Normas Generales para la Gestión Educativa 2016*. La Paz: Resolución Ministerial N° 001/2016 - 4 de enero de 2016. Recuperado el 01 de julio de 2016, de <http://www.minedu.gob.bo/index.php/documentos-normativos/192-viceministerio-de-educacion-alternativa-y-especial/resoluciones-veaye/129-rm001-2016-seaye>
- Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia. (2016). *Subsistema de educación regular. Normas generales para la gestión educativa y escolar 2016*. (U. d. Comunicación, Ed.) La Paz: Ministerio de Educación . Recuperado el 01 de julio de 2016, de <http://www.minedu.gob.bo/index.php/documentos-del-viceministerio-de-educacion-regular/186-resoluciones-regular/130-rm001-2016-ser>
- Ministerio de Educación. República de El Salvador, C.A. (2016). *Programas Educativos*. Obtenido de Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SI EITP): <https://www.mined.gob.sv/index.php/programas-educativos/eitp>
- Muñoz, V. (2009). *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. CEJIL . Obtenido de [http://www.crin.org/en/docs/InformeClade\\_Discapacidad.pdf](http://www.crin.org/en/docs/InformeClade_Discapacidad.pdf)
- Muñoz, V. (2012). *Derechos desde el principio. Atención y educación en la primera infancia*. Campaña Mundial por la Educación. Obtenido de Derechos desde el principio. Atención

- y educación en la primera infancia:  
[http://www.redlamyc.info/images/stories/Derechos\\_desde\\_el\\_principio.pdf](http://www.redlamyc.info/images/stories/Derechos_desde_el_principio.pdf)
- Naciones Unidas. (s.f.). *Enable. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*.  
 Obtenido de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=549>
- OADH. (2016). *Derechos Humanos por País*. Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Obtenido de  
<http://www.ohchr.org/SP/Countries/Pages/HumanRightsintheWorld.aspx>
- ODS. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 25 de junio de 2016, de Naciones Unidas: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- OIT. (2012). *Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo -OIT .
- ONU. (2006). *Naciones Unidas*. Recuperado el 22 de junio de 2016, de Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad -CRDP (por sus siglas en inglés):  
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Perspectivas Sistémicas. (s.f.). *Padres que no educan, hijos que no maduran*. Obtenido de La sociedad de los hijos huérfanos. Cuando padres y madres abandonan sus responsabilidades y funciones: <http://www.redsistemica.com.ar/sinay6.htm>
- PNUD. (2015). *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD*. Obtenido de Informe sobre Desarrollo Humano 2015:  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2015\\_report\\_sp.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf)
- Puente, D., & Rosero, M. (11 de noviembre de 2016). Los colegios más caros en Quito no obtienen la mejor nota. *El Comercio*. Obtenido de  
<http://www.elcomercio.com/tendencias/colegios-quito-resultados-serbachiller-pension.html>
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., . . . Wolff, L. (2008). *Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita*. (PREAL-RINACE, Ed.) Obtenido de Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa:  
<http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4.pdf>
- Rivas, A., & Sánchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *Relieve*, 22 (1), art. M3. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 1-30.  
 doi:<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>
- Rivas, M. (19 de julio de 2016). Encuesta en-línea. (P. Samaniego, Entrevistador)
- Rojas, A. (05 de noviembre de 2012). La evaluación docente: un acercamiento al estado del arte. *Revista de Educación y Pensamiento*. Vol. 19, 62-80. doi:[www.colegiohispano.edu.co](http://www.colegiohispano.edu.co)
- Salazar, A. (2016). *Información de Chile*. Ministerio de Educación de Chile. División de Educación General, Coordinación Nacional de Educación Especial, Santiago.
- Santos, M. (2016). Para ser inclusiva la escuela debe abandonar prácticas pedagógicas rígidas y homogeneizantes. ([https://orei.campanaderechoeducacion.org/post\\_politicas/para-ser-inclusiva-la-escuela-debe-abandonar-practicas-pedagogicas-rigidasy-homogeneizantes/](https://orei.campanaderechoeducacion.org/post_politicas/para-ser-inclusiva-la-escuela-debe-abandonar-practicas-pedagogicas-rigidasy-homogeneizantes/), Entrevistador) Obtenido de  
[https://orei.campanaderechoeducacion.org/post\\_politicas/para-ser-inclusiva-la-escuela-debe-abandonar-practicas-pedagogicas-rigidasy-homogeneizantes/](https://orei.campanaderechoeducacion.org/post_politicas/para-ser-inclusiva-la-escuela-debe-abandonar-practicas-pedagogicas-rigidasy-homogeneizantes/)

- Segunda Vicepresidencia de la República de Costa Rica, CNREE, UNICEF. (2014). *Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica*. San José: Segunda Vicepresidencia de la República de Costa Rica, Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Costa Rica . Obtenido de [http://www.unicef.org/costarica/20140801\\_discapacidad\\_cr.pdf](http://www.unicef.org/costarica/20140801_discapacidad_cr.pdf)
- Seligman, M. (1983). *Indefensión*. Madrid: Ed. Debate.
- SITEAL. (2016). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. Obtenido de Perfiles de países: [http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles\\_paises](http://www.siteal.iipe-oei.org/perfiles_paises)
- Tercero, D. (2016). *Información de El Salvador*. San Salvador.
- UNESCO - UIS. (2013). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto de Estadística de la UNESCO*. Obtenido de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-sp.pdf>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (2011). *Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura*. Obtenido de Datos Mundiales de Educación. VII Ed. 2010/11. Cuba: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf)
- UNESCO. (2013). *Instituto de Estadística de la UNESCO -UIS*. (UNESCO-UIS, Ed.) Obtenido de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-sp.pdf>
- UNESCO. (2014). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. Santiago: OREALC - UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>
- UNESCO-LLECE. (2013). *Las políticas educativas de América Latina y el Caribe*. (O. Santiago, Ed.) Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/las-politicas-educativas-america-latina-caribe.pdf>
- UNESCO-TERCE. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. Obtenido de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>
- Upelista. (2012). *Blog oficial del movimiento 100% Upelista y ventana virtual de "El @Upelista"*. Obtenido de Lineamientos para la reorganización de la modalidad de educación especial a nivel nacional en miras de una educación especial sin barreras: <https://upelista.wordpress.com/2012/03/13/lineamientos-para-la-reorganizacion-de-la-modalidad-de-educacion-especial-a-nivel-nacional-en-miras-de-una-educacion-especial-sin-barreras/>
- Valdés, M. (2016). *Información Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: Dirección de Educación Especial.